

Leseförderung für Kinder durch Vorlesen als Angebot Öffentlicher Bibliotheken

Bachelorarbeit

Studiengang Bibliothekswesen

Fakultät für Informations- und Kommunikationswissenschaften

Fachhochschule Köln

vorgelegt von:

Carola Schwendinger

am 31.12.2012 bei Herrn Prof. Dr. Hermann Rösch und Frau Prof. Dr. Haike Meinhardt

Abstract

Diese Arbeit beschäftigt sich mit einem Angebot von Öffentlichen Bibliotheken aus dem Bereich der Leseförderung – dem Vorlesen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf Kindern im Alter von 3 bis 10 Jahren. Ziel der Arbeit ist es, einen Überblick über bzw. Einblick in wichtige Aspekte, die das Thema ‚Vorlesen‘ betreffen, zu geben. Aufgrund der Literaturlage wurden dabei überwiegend nichtbibliothekarische Quellen herangezogen. Für einige Bereiche ist ein spezieller Bezug auf die Situation in der Öffentlichen Bibliothek nicht erforderlich, bei anderen wurde dieser durch Praxisbeispiele und/oder eigene Überlegungen der Verfasserin hergestellt.

Der Hauptteil der Arbeit gliedert sich in die Bereiche ‚Leseförderung‘, ‚Vorlesen‘ und ‚Vorlesen im Kontext von Öffentlichen Bibliotheken‘. Zunächst wird der Begriff Leseförderung definiert, danach werden Gründe für die Notwendigkeit von Leseförderung aufgezeigt. Darauf folgt eine Betrachtung des Stellenwertes von Leseförderung in Bibliotheken. Dabei wird auch das Vorlesen innerhalb der Leseförderung verortet. Im Bereich ‚Vorlesen‘ werden damit zusammenhängende allgemeinere Punkte betrachtet, wie z. B. Gründe für das Vorlesen und der Unterschied zum Hören von Hörbüchern/Hörspielen. Schließlich werden verschiedene Aspekte des Vorlesens wie die Auswahl der Vorlesetexte, die Vorleseorte, der Einsatz von Körper und Stimme oder Kooperationen mit anderen Partnern behandelt und, sofern sinnvoll, auf die Gegebenheiten in der Öffentlichen Bibliothek bezogen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf Vorlesestunden.

Es zeigt sich, dass das Thema ‚Vorlesen‘ komplexer ist, als manch einer denken mag. Aufgrund der sehr verteilt vorliegenden Literatur bzw. Informationen zum Thema wird ein zentraler Einstiegspunkt in Form einer Onlineplattform empfohlen.

Schlagwörter:

Vorlesen, Leseförderung, Vorschulkind, Grundschulkind, Öffentliche Bibliothek

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	3
Abkürzungsverzeichnis.....	4
1 Einleitung	5
2 Leseförderung	7
2.1 Leseförderung: Adressaten, Inhalte und Ziele	7
2.2 Gründe für Leseförderung.....	10
2.2.1 Lesen als Grundlage für Bildung und für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben	10
2.2.2 Mediale Vielfalt	11
2.3 Bibliotheken und Leseförderung	16
3 Vorlesen	21
3.1 Definition des Vorlesens.....	21
3.2 Potentielle ‚Akteure‘ des Vorlesens	23
3.2.1 Vorlesen in der Familie	23
3.2.2 Vorlesen in Kindertageseinrichtungen.....	27
3.2.3 Vorlesen in der Grundschule.....	29
3.3 Wirkungen des Vorlesens und Gründe für das Vorlesen	32
3.3.1 Sprachliche und kognitive Aspekte	34
3.3.2 Affektive und soziale Aspekte	37
3.4 Vorlesen vs. Hörbücher/Hörspiele	39
4 Vorlesen im Kontext von Öffentlichen Bibliotheken	42
4.1 Formen von Vorleseveranstaltungen	43
4.2 Zielgruppenspezifische Vorleseangebote.....	44
4.3 Vorleser.....	46
4.3.1 Diversität der Vorleser	46
4.3.2 Qualifikation und Qualifizierungsangebote	48
4.4 Ansprechend und wirksam vorlesen	50
4.4.1 Vorbereitung	50
4.4.2 Einsatz von Stimme und Körper	53
4.4.3 Vorlesekommunikation	56

4.5	Auswahl geeigneter Bücher und Stoffe.....	59
4.5.1	Ausrichtung am Alter und den Interessen der Kinder	61
4.5.2	Ausrichtung an den Interessen des Vorlesers.....	67
4.5.3	Auswahllisten	67
4.6	Vorleseorte	69
4.6.1	Vorleseort Bibliothek	69
4.6.2	Vorleseorte Kindertageseinrichtungen & Schule.....	70
4.6.3	Weitere Vorleseorte.....	71
4.7	Gruppengröße	72
4.8	Aspekte zur Organisation der Vorlesestunde.....	75
4.8.1	Dauer & Elemente der Vorlesestunde	75
4.8.2	Umgang mit Störungen und Unterbrechungen	78
4.8.3	Eltern	79
4.9	Kooperationspartner	79
4.10	Evaluation	81
5	Resümee.....	84
	Anhang	86
A.	Dialog-Muster	86
B.	Bildungspläne	87
C.	Lehrpläne für die Grundschule (Fach: Deutsch).....	88
D.	Ausschnitt aus den Ergebnissen zur Schülerbefragung des Projekts „Lehrerinnen und Lehrer lesen vor“ (Angaben in Prozent)	89
E.	Kleiner „Praxis-Check“ zum Vorleseangebot einzelner Bibliotheken.....	91
F.	Storytime	93
	Literaturverzeichnis.....	95

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Freizeitaktivitäten Teil 1 (<i>KIM-Studie 2010</i>)	13
Abbildung 2: Freizeitaktivitäten Teil 2 (<i>KIM-Studie 2010</i>)	13
Abbildung 3: Medientätigkeiten 3-19-Jähriger (<i>FIM-Studie 2011</i>)	15
Abbildung 4: Umfrage Vorleseverhalten (<i>Vorlese-Studie 2007</i>)	24

Abkürzungsverzeichnis

ALD	Außerschulische Leseförderung in Deutschland
dbv	Deutscher Bibliotheksverband
DIPF	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
EAEW	Evangelische Erwachsenen- und Familienbildung in Württemberg
FIM	Familie, Interaktion & Medien
IFLA	International Federation of Library Associations and Institutions
KIM	Kinder + Medien, Computer + Internet
KiTa	Kindertageseinrichtung
mpfs	Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PISA	Programme for International Student Assessment
RAA	Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

1 Einleitung

Vorleseveranstaltungen, vor allen Dingen in Form von Vorlesestunden, gehören zum Angebot vieler Bibliotheken (siehe Abschnitt 4.1). Diese Tatsache, aber auch die zunehmende Präsenz des Themas ‚Vorlesen‘ in der Öffentlichkeit, sprechen für eine nähere Beschäftigung mit dem Themenkomplex.

Im Fokus dieser Arbeit stehen dabei Kinder im Alter von ca. 3 bis 10 Jahren, also im Kindergarten- bzw. Grundschulalter. Ursprünglich war eine Beschränkung auf das Kindergartenalter geplant, da zu erwarten war, dass für das Vorlesen für diese Zielgruppe am meisten Literatur bzw. Informationen vorliegen würden. Es fand eine Erweiterung der Altersgrenze nach oben statt, weil im Laufe der Recherche deutlich wurde, dass vieles für die Weiterführung der Vorlesepraxis auch im Grundschulalter spricht. Nicht genauer betrachtet werden hingegen die ersten 3 Lebensjahre von Kindern, da dies den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

Ziel der Verfasserin dieser Arbeit ist es, einen Überblick über bzw. Einblick in wichtige Aspekte, die das Thema ‚Vorlesen‘ betreffen, zu geben und sie, besonders im 4. Kapitel, auf das Vorlesen in Öffentlichen Bibliotheken zu beziehen.

Die Arbeit beginnt in Kapitel 2 mit dem Thema Leseförderung, da sich das Vorlesen in diesem Bereich verorten lässt. Neben Zielen und Inhalten werden hier Gründe für die Relevanz der Leseförderung und der Stellenwert des Themas in der Öffentlichen Bibliothek dargestellt. In Kapitel 3 erfolgt dann eine Betrachtung allgemeinerer Aspekte des Vorlesens, z. B. Gründe für das Vorlesen oder ein Vergleich zwischen der Teilnahme am Vorlesen und dem Hören von Hörbüchern bzw. Hörspielen. Außerdem wird das Vorlesen von und bei verschiedenen ‚Vorleseakteuren‘ vorgestellt, die auch für das Vorlesen im Kontext von Öffentlichen Bibliotheken eine Rolle spielen können. Im 4. Kapitel werden schließlich verschiedene Aspekte des Vorlesens genauer ‚beleuchtet‘, wobei der Schwerpunkt auf Vorlesestunden liegt, da diese von besonders vielen Bibliotheken angeboten werden. Vieles lässt sich auch auf andere Formate, wie z. B. Bilderbuchkinos, übertragen. Nicht alles was behandelt wird bezieht sich exklusiv auf das Vorlesen in Bibliotheken; es ist z. T. auch allgemeingültig. Viele der Themenbereiche wären es wert, vertiefend betrachtet zu werden. Dies ist im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich. Manches, wie beispielsweise der Ratschlag, beim Vorlesen langsam zu lesen, mag auf

den ersten Blick selbstverständlich klingen. Ob es sich beim Vorlesen allerdings tatsächlich um eine Tätigkeit handelt, die so banal ist, dass jeder sie ohne Vorbereitung durchführen kann bzw. sollte, wird in dieser Arbeit u. a. aufgezeigt.

2 Leseförderung

Im Bereich Leseförderung gibt es eine Vielzahl von Projekten und Initiativen.¹ Was sich hinter dem Begriff verbirgt², welchen Stellenwert das Lesen in unserer Gesellschaft hat und wie die Mediennutzung von Kindern aussieht, wird im folgenden Kapitel behandelt. Der letzte Abschnitt befasst sich mit dem Stellenwert von Leseförderung in Bibliotheken.

2.1 Leseförderung: Adressaten, Inhalte und Ziele

Im Lexikoneintrag ‚Leseförderung‘ des *Lexikons des gesamten Buchwesens* beschreibt Zitzlsperger Leseförderung wie folgt:

*Heute umfaßt L. [Anm. der Verf. dieser Arbeit: Leseförderung] grundsätzlich alle pädagogischen und didaktischen Möglichkeiten, einschließlich ihrer organisatorischen Umsetzung, die darauf abzielen, die Bereitschaft zur Beschäftigung mit Printmedien (Buch, Ztg., Zs.) bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu heben. Dabei zielt L. in Abgrenzung von der Leseerziehung als reine Vermittlung der Lesefähigkeit auf die positive Beeinflussung des Leseverhaltens, der Lesemotivation und der Lesegewohnheiten («zum Lesen verlocken»).*³

Hier wird deutlich, dass sich Leseförderung grundsätzlich an eine altersmäßig sehr heterogene Zielgruppe richtet. Dies ist auch der Definition des *Lexikons Buch. Bibliothek. Neue Medien* zu entnehmen, da hier diverse Institutionen genannt werden (z. B. Kindergarten, Schule, Erwachsenenbildung), die sich an Menschen verschiedenen Alters richten, und die alle lesefördernd wirken können.⁴ Während Leseförderung laut Zitzlsperger dazu führen soll sich mit Printmedien verschiedener Art zu beschäftigen, ist dies im *Lexikon. Buch. Bibliothek. Neue Medien* auf das Buch als einzige Medienform beschränkt: „Als Leseförderung bezeichnet man alle Bemühungen und Aktivitäten,

1 Siehe z.B. Lesen in Deutschland. Projekte und Initiativen zur Leseförderung. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Online verfügbar unter <http://www.lesen-in-deutschland.de/html/index.php>, zuletzt geprüft am 22.09.2012.

2 Die im Folgenden herangezogenen Definitionen entstammen Lexika aus dem bibliothekarischen Kontext. Darüber hinaus gibt es natürlich weitere Definitionen, z. B. aus dem schulischen Bereich, die andere Aspekte, wie „die Erweiterung der Lesetechnik und Einübung verschiedener Lesearten“ (Heuß, Gertraud E.: Erstlesen: Basis oder Behinderung der Leseförderung? In: Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser. Beisbart, Ortwin; Eisenbeiß, Ulrich; Koß, Gerhard (Hg.). Unter Mitarbeit von Dieter Marenbach. 1. Aufl. Donauwörth: Auer 1993, S. 105–111, hier S. 109) als Ziele von Leseförderung sehen.

3 Zitzlsperger, Rolf: Leseförderung. In: Lexikon des gesamten Buchwesens. LGB2, Bd. 4. Corsten, Severin (Hg.). 2. Aufl. Stuttgart: Hiersemann 1995, S. 479f., hier S. 479.

4 Vgl. Strauch, Dietmar; Rehm, Margarete: Lexikon Buch, Bibliothek, neue Medien. 2. Aufl. München: Saur 2007, S. 279.

immer mehr Menschen **zum Buch** [Herv. durch Verf. dieser Arbeit] hinzufügen.“⁵ Das Ziel von Leseförderung ist hier sehr knapp formuliert. Zitzlsperger differenziert dieses stärker aus und grenzt den Begriff Leseförderung deutlich von der Leseerziehung ab. Seine Ziele ähneln denen, die Bertschi-Kaufmann nennt. Laut ihr soll Leseförderung „zum Lesen animieren und ein stabiles Leseverhalten aufbauen“⁶. Leseförderung, Literarische Bildung, „mit welcher ausgewählte, poetisch gestaltete Texte und Stoffe zugänglich werden“⁷, und das Lesetraining, „das Einüben von Fertigkeiten und Strategien, die ein müheloses Lesen und ein zielgerichtetes Vorgehen bei der Textarbeit möglich machen“⁸, gehören zusammen.⁹

Fraglich ist, ob sich Leseförderung auf Printmedien bzw. sogar nur auf das Buch als alleinige Medienform beschränken sollte. Für eine Erweiterung des Spektrums sprechen die Interessen sowie die Lebenswirklichkeit der Kinder. Laut *KIM-Studie (Kinder + Medien, Computer + Internet) 2010* gaben 43 % der 6-13-Jährigen an, mindestens einmal pro Woche Comics zu lesen. 32 % der Befragten lasen nach eigenen Angaben regelmäßig, d. h. mindestens einmal pro Woche, Zeitschriften.¹⁰ Eine breite Angebotspalette wird auch von Müller-Walde befürwortet, die sich intensiv mit dem Thema Leseförderung von Jungen befasst hat und zur Motivation z. B. kürzere Texte¹¹, Songtexte (für 12-13-Jährige) und Comics vorschlägt.¹² Sie betont: „Der dauerhaft erfolgreiche Weg zur Leserratte muss also nicht zwangsläufig mit einem Buch beginnen.“¹³ Müller-Walde ist der Überzeugung, dass kontinuierliches Lesen die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass ein Kind später auch anspruchsvolle Literatur liest. Neben Printmedien sollten auch Texte in elektronischer Form mit einbezogen werden: Müller-Walde unterstreicht

5 Ebd., S. 279.

6 Bertschi-Kaufmann, Andrea: Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung. In: Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.). 3. Aufl. Seelze, Zug: Kallmeyer; Klett und Balmer 2010 (Lehren lernen - Basiswissen für die Lehrerinnen und Lehrerbildung), S. 8–16, hier S. 13.

7 Ebd., S. 13.

8 Ebd., S. 13.

9 Vgl. ebd., S. 13.

10 Vgl. KIM-Studie 2010. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchungen zum Medienumgang 6-13-Jähriger. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.). Stuttgart 2011. Online verfügbar unter <http://www.mfps.de/fileadmin/KIM-pdf10/KIM2010.pdf>, zuletzt geprüft am 22.12.2012, S. 10.

11 Müller-Walde führt nicht genauer aus, was sie darunter versteht.

12 Vgl. Müller-Walde, Katrin: Warum Jungen nicht mehr lesen und wie wir das ändern können. Mit Lesetipps von Jungen für Jungen. 2. Aufl. Frankfurt am Main, New York: Campus 2010, S. 128f.

13 Ebd., S. 128.

z. B., dass es sich bei der Recherche im Internet auch um eine Form des Lesens handle.¹⁴ Obwohl ihr Schwerpunkt auf Jugendlichen ab 12 Jahren liegt, scheint ihr Vorschlag zumindest teilweise auch auf Jüngere übertragbar zu sein, da die *FIM-Studie (Familie, Interaktion & Medien) 2011* zeigte, dass auch schon in der Gruppe der 6-11-Jährigen 22 % regelmäßig das Internet nutzten.¹⁵ Den Ergebnissen der *KIM-Studie* ist zu entnehmen, dass diese Zahl, wenn auch etwas Ältere mit einbezogen werden, noch ansteigt: 43 % der 6-13-Jährigen gaben an, regelmäßig im Internet zu surfen^{16, 17}.

Leseförderung erfolgt nicht in allen Fällen gezielt. Gerade in Familien geschieht ein Teil der Leseförderung eher ‚nebenbei‘, z. B. durch vorgelebtes Medienverhalten der Eltern. Laut *Kim-Studie 2010* ist der Einfluss des elterlichen Medienverhaltens auf das von jüngeren Kindern besonders stark.¹⁸ Andere Institutionen sind sich ihrer lesefördernden Rolle ebenso nicht immer bewusst. Dies zeigt die Studie *Außerschulische Leseförderung in Deutschland (ALD-Studie)* der Stiftung Lesen.¹⁹ Nachforschungen vor der eigentlichen Studie hatten ergeben, dass viele konfessionelle Organisationen, Verbände und Vereinigungen²⁰ Leseförderung zwar nicht fest in ihr Programm einbauen, diese aber in Einzelfällen dennoch stattfindet (z. B. in Form von Vorlesen während eines Zeltlagers). Ob dies geschehe, sei allerdings personenabhängig. Teilweise seien sich die Veranstalter gar nicht bewusst, dass sie Leseförderung betreiben. Die Herausgeber der Studie betonen, dass gerade in solchen Angeboten eine große Chance läge, ‚bildungsferne‘ Kinder und Jugendliche zu erreichen, die Leseförderorte wie Bibliotheken nicht besuchten.

In der Literatur werden verschiedene Grundformen der Leseförderung unterschieden, die allerdings selten in Reinform zu finden sind. Bei Zitzlsperger und der Stiftung Lesen

14 Vgl. ebd., S. 158f.

15 Vgl. FIM-Studie 2011. Familie, Interaktion & Medien. Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.). Stuttgart 2012. Online verfügbar unter <http://www.mpfs.de/fileadmin/FIM/FIM2011.pdf>, zuletzt geprüft am 22.12.2012, S. 61.

16 Nicht gemeint ist hierbei das Spielen von Onlinespielen, welches separat erfasst wurde.

17 Vgl. KIM-Studie 2010, 2011 [Onlineressource], S. 9.

18 Vgl. ebd., S. 58.

19 Vgl. hierzu und zum Folgenden Ehmig, Simone Christine; Reuter, Timo: Außerschulische Leseförderung in Deutschland. Strukturelle Beschreibung der Angebote und Rahmenbedingungen in Bibliotheken, Kindertageseinrichtungen und kultureller Jugendarbeit. Maas, Jörg F.; Ehmig, Simone C.; Uehlein, Sabine (Hg.). Stiftung Lesen. Mainz 2011 (Schriftenreihe der Stiftung Lesen, 11), S. 31+33.

20 Nicht gemeint sind hier Bibliotheken.

sind dies: direkte Leseförderung, Vermittlungsförderung, Kampagnenformen der Leseförderung und Leseförderung im Medienverbund.²¹ Die direkte Leseförderung, zu der laut Keller-Loibl das Vorlesen, Bilderbuchkinos und Autorenlesungen zählen,²² umfasst laut Zitzlsperger Maßnahmen, mit denen die Einstellung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zum Lesen ‚direkt‘ pädagogisch beeinflusst werden soll.²³ Vermittlungsförderung erfolgt beispielsweise durch die Durchführung von Informationsveranstaltungen und die Erstellung von Informationsblättern bzw. -broschüren, die sich an die Vermittler von Leseförderung, z. B. Eltern, Bibliothekare²⁴, Erzieher oder Mitarbeiter von Jugendämtern, richten. Hierbei kann es speziell um das Thema Lesen oder um Medienerziehung allgemein gehen. Kampagnenformen der Leseförderung beabsichtigen, den Fokus der Öffentlichkeit auf das Lesen zu lenken. Beispiele hierfür sind Lesewettbewerbe, Anzeigenserien oder Bibliothekskampagnen. Die letzte Kategorie ‚Leseförderung im Medienverbund‘ bezeichnet Maßnahmen, bei denen bewusst elektronische Medien mit Printmedien kombiniert werden und sich so Synergieeffekte ergeben.

2.2 Gründe für Leseförderung

Nachfolgend soll erläutert werden, warum Leseförderung überhaupt notwendig bzw. sinnvoll ist. Dabei wird die Rolle des Lesens als Voraussetzung für die vollwertige Teilhabe am öffentlichen Leben sowie die Nutzung des medialen Freizeitangebotes durch Kinder dargestellt.

2.2.1 Lesen als Grundlage für Bildung und für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben

Die kultur- und bildungspolitische Begründung von Leseförderung ergibt sich laut Zitzlsperger dadurch, dass Lesen in einer Kultur, die auf Schrift basiert, unabdingbar sei. Diese Kulturtechnik sei grundlegend für eine Partizipation des Einzelnen am politischen und kulturellen Leben, stelle eine bedeutsame Möglichkeit der Informationsaufnahme und -verarbeitung dar und sei wichtig, um elektronische Medien sinnvoll nut-

21 Vgl. Zitzlsperger: Leseförderung, 1995, S. 479; vgl. Stiftung Lesen: Leseförderung als gesellschaftspolitische Aufgabe. In: Lesen. Grundlagen, Ideen, Modelle zur Leseförderung. Stiftung Lesen (Hg.). 6. Aufl. Mainz: Stiftung Lesen 1996, Kap. 6.5 [o.S.].

22 Vgl. Keller-Loibl, Kerstin: Theoretische Grundlagen und Standards der Bibliotheksarbeit mit Kindern. In: Handbuch Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit. Keller-Loibl, Kerstin (Hg.). Bad Honnef: Bock + Herchen 2009, S. 61–106, hier S. 101.

23 Vgl. hierzu und zum Folgenden Zitzlsperger: Leseförderung, 1995, S. 479.

24 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit das generische Maskulinum verwendet. Dies soll keine Wertung darstellen.

zen zu können. Darüber hinaus habe Lesen Einfluss auf die Ausbildung der Persönlichkeit und auf unsere Emotionen.²⁵

Wer in unserer Kultur nicht oder nur unzureichend lesen kann, ist also aus vielen Bereichen des Lebens entweder teilweise oder sogar komplett ausgeschlossen. Die *leo*. – *Level-One Studie* der Universität Hamburg, die u. a. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wurde, untersuchte genauer, auf wie viele Menschen dies in Deutschland zutrifft.²⁶ Wer zur Gruppe der sogenannten funktionalen Analphabeten zählt, die rund 14 % der erwerbsfähigen Bevölkerung ausmacht, ist maximal in der Lage, einzelne Sätze zu lesen bzw. zu schreiben, jedoch keine zusammenhängenden Texte.²⁷ Die uneingeschränkte Teilnahme am öffentlichen Leben ist für diese Menschen erschwert bzw. im Falle von Analphabetismus ‚im engeren Sinne‘ unmöglich. Liegt letzterer Fall vor, können die Personen keine ganzen Sätze erlesen bzw. schreiben. Vom Analphabetismus im ‚engeren Sinne‘ betroffen sind mehr als 4 % aller Erwerbsfähigen.²⁸ Darüber hinaus gibt es eine noch größere Gruppe von Menschen (ca. 25 % der Erwerbsfähigen), die Schwierigkeiten mit dem zügigen Lesen und der Rechtschreibung auch von häufig vorkommenden Wörtern haben. Dies führt laut den Autoren der Studie dazu, dass diese dem Lesen und Schreiben oft ausweichen.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Leseschwierigkeiten verschiedener Art auch in einem hochindustrialisierten Land wie Deutschland kein Randphänomen darstellen. Dies wird durch andere Studien, wie z. B. die im 3-Jahres-Rhythmus durchgeführte *PISA-Studie (Programme for International Student Assessment)*, bestätigt.²⁹

2.2.2 Mediale Vielfalt

Kinder können heute aus einer großen Zahl von Freizeitangeboten wählen. Lesen ist somit eine Option von vielen.

25 Vgl. ebd., S. 479.

26 Vgl. Blog: *leo*. – Level-One Studie (*leo*.-Studie) zur Größenordnung des Analphabetismus. Universität Hamburg 2010. Online verfügbar unter <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/?p=7>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.

27 Vgl. hierzu und zum Folgenden Grotluschen, Anke; Riekmann, Wibke: *leo*. – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. Presseheft. Universität Hamburg (Hg.). Hamburg 2011. Online verfügbar unter http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/12/leo-Presseheft_15_12_2011.pdf, zuletzt geprüft am 22.12.2012, S. 2.

28 Die Gruppe Analphabetismus im ‚engeren Sinne‘ ist Untermenge der funktionalen Analphabeten.

29 Publikationen zu den *PISA-Studien* finden sich hier: PISA - OECD iLibrary. OECD. Online verfügbar unter http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa_19963793, zuletzt geprüft am 22.12.2012.

Dies zeigen u. a. die Diagramme der *KIM-Studie 2010* zu den Freizeitaktivitäten der 6-13-Jährigen³⁰. Nimmt man die Erledigung der Hausaufgaben bzw. das Lernen für die Schule aus, da es sich bei diesen nicht immer um freiwillige Tätigkeiten der Schüler handelt, wird deutlich, dass die ersten Ränge nicht von lesebezogenen Aktivitäten belegt werden. Anzumerken ist allerdings, dass die einzelnen Kategorien nicht ganz trennscharf sind, da Kinder auch mit ihren Eltern und Freunden gemeinsam Freizeitaktivitäten unternehmen.³¹ Betrachtet man die medialen Aktivitäten, ist Fernsehen in der Studie das Medium mit der größten Abdeckung: Nahezu alle Kinder sahen laut eigener Aussage mindestens einmal pro Woche fern, rund $\frac{3}{4}$ sogar täglich bzw. nahezu jeden Tag. ‚Musik hören‘ erfreute sich fast ebenso großer Beliebtheit: 81 % der Kinder gaben an, dies regelmäßig zu tun. Die Beschäftigung mit Printmedien war sehr unterschiedlich ausgeprägt. Bücher waren dabei am weitesten verbreitet. Jedoch auch ihre Lektüre gehörte nur bei knapp der Hälfte der Kinder zu den regelmäßigen Beschäftigungen. Täglich oder fast jeden Tag las sogar nur rund jedes 10. Kind. Comics wurden getrennt betrachtet und von den Kindern im Schnitt ebenso häufig konsumiert wie Bücher. Zeitungen hingegen wurden von deutlich weniger Kindern (11 %) regelmäßig gelesen bzw. angeschaut. Darüber hinaus gibt es auch andere Medien, bei denen das Lesen eine Rolle spielen kann, wie z. B. die Nutzung des Computers (offline) bzw. die Nutzung des Internets. Beides reichte in der Häufigkeit der Nutzung jedoch nicht an Fernsehen, Musik hören und das Spielen von Computer-, Konsolen- oder Onlinespielen heran.

30 Der folgenden Auswertung liegen die Diagramme in Abbildung 1 und Abbildung 2 dieser Arbeit zugrunde KIM-Studie 2010, 2011 [Onlineressource], S. 9f.

31 Vgl. ebd., S. 12.

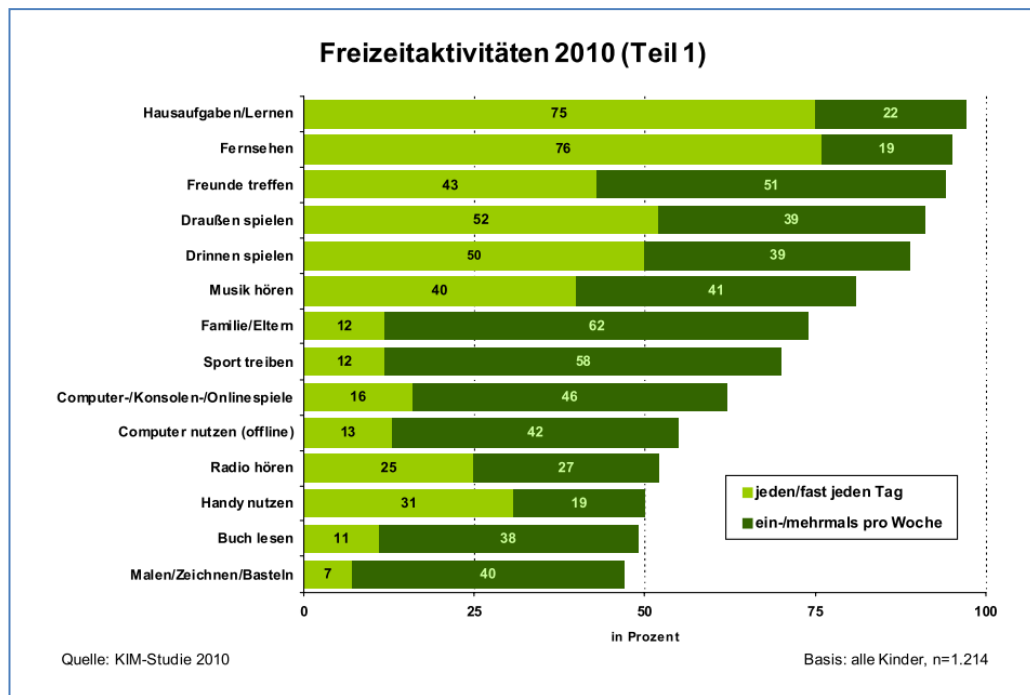


Abbildung 1: Freizeitaktivitäten Teil 1 (KIM-Studie 2010)³²

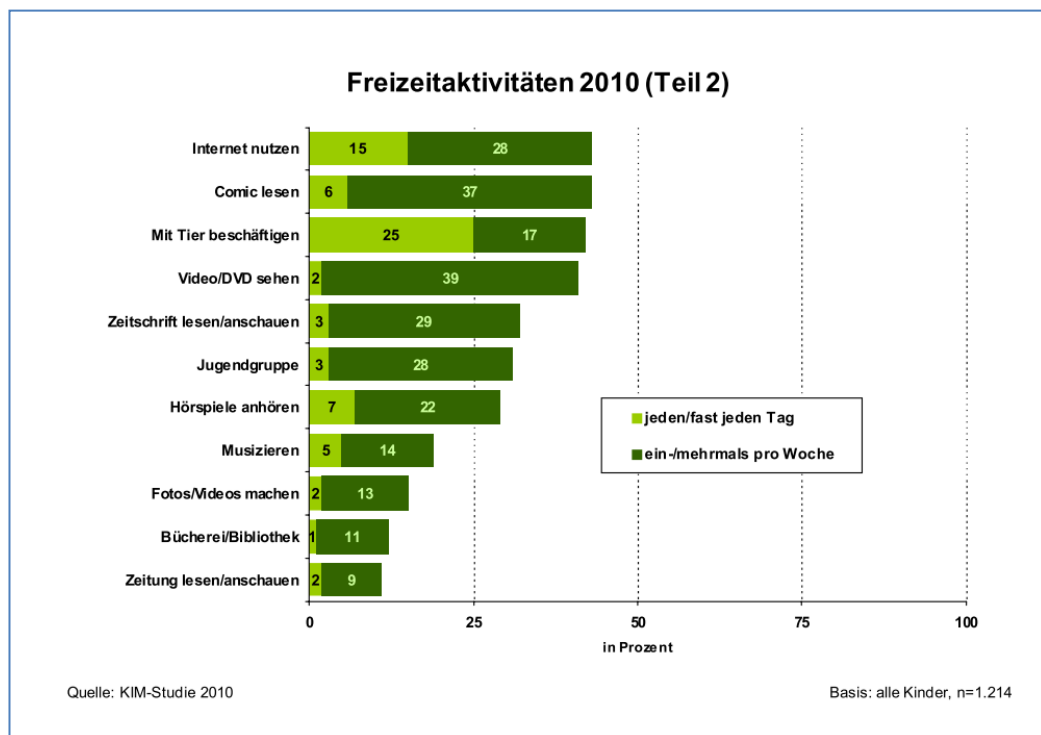


Abbildung 2: Freizeitaktivitäten Teil 2 (KIM-Studie 2010)³³

Die ebenfalls vom Medienpädagogischen Forschungsverband Südwest (mpfs) herausgegebene *FIM-Studie 2011* bezieht Kinder und Jugendliche von 3 bis 19 Jahren ein.³⁴

³² Ebd., S. 9.

³³ Ebd., S. 10.

Die einzelnen Kategorien lassen sich nicht direkt denen der *KIM-Studie* gegenüberstellen, da hier z. B. die Kategorie ‚Musik hören‘ nicht existiert, sondern es stattdessen ‚Radio hören‘, ‚MP3s hören‘ und ‚CDs/Kassetten hören‘ gibt. Das eine beschreibt dabei den Inhalt, die anderen bezeichnen verschiedene technische Geräte bzw. Datenträger, auf denen neben Musik auch andere Medieninhalte, wie z. B. Erzählungen, Interviews etc., enthalten sein können. Auch diese Grafik zeigt, dass sich die Mediennutzung bei vielen Kindern und Jugendlichen auf verschiedene Medien verteilt. Es gibt außerdem Medien, wie das Fernsehen, deren Nutzung über verschiedene Altersgruppen hinweg sehr konstant bleibt und andere, wie z. B. ‚Bücher lesen/vorgelesen bekommen‘, bei denen sich die Nutzung stark zwischen den verschiedenen Altersgruppen unterscheidet.³⁵ Das Vorlesen belegt bei den 3-5-Jährigen sogar Rang 1 der am stärksten genutzten Medien, dicht gefolgt vom Fernsehen. Einschränkend ergänzt werden muss an dieser Stelle ein Hinweis zur Erhebungsmethode: Die 3-5-Jährigen wurden nicht selbst befragt, sondern deren Eltern interviewt³⁶. Die Vermutung der Verfasserin dieser Arbeit ist, dass möglicherweise manche Elternangaben regelmäßig vorzulesen, da es sich um gesellschaftlich erwünschtes Verhalten handelt, obwohl sie dies jedoch tatsächlich nicht taten.

34 Der folgenden Auswertung liegt das Diagramm in Abbildung 3 dieser Arbeit zugrunde FIM-Studie 2011, 2012 [Onlineressource], S. 61.

35 Vgl. ebd., S. 61.

36 Vgl. ebd., S. 5.

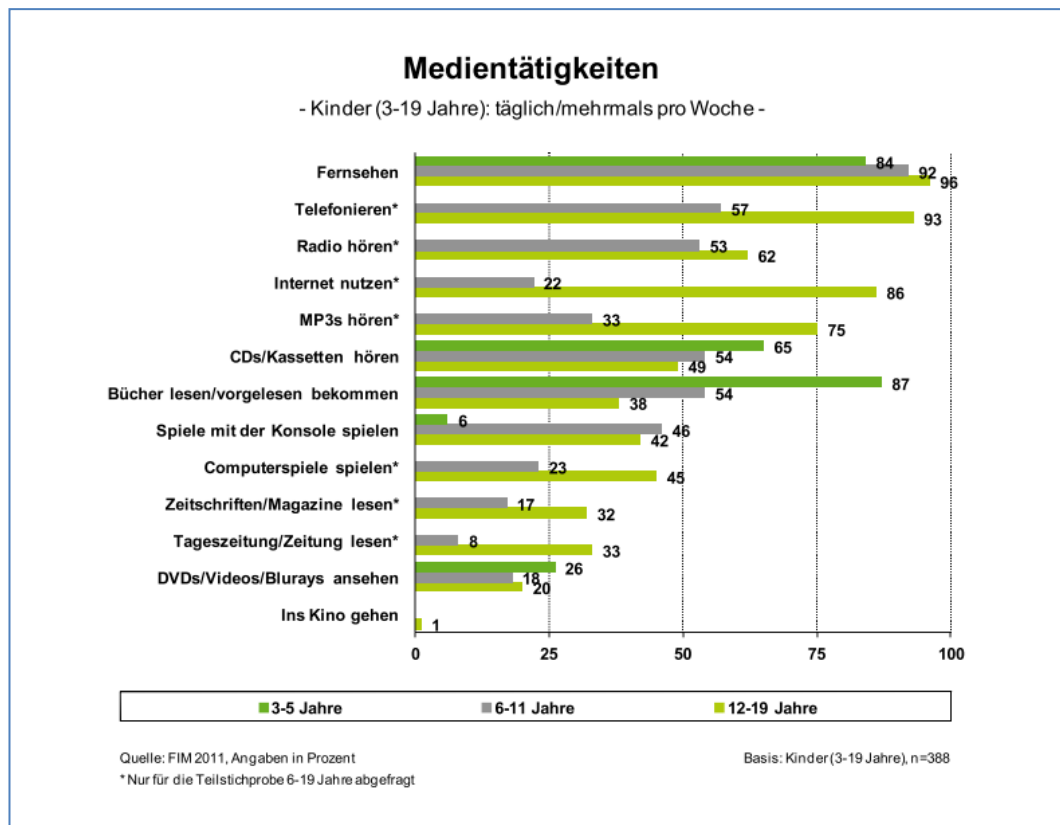


Abbildung 3: Medientätigkeiten 3-19-Jähriger (FIM-Studie 2011)³⁷

Sowohl die Ergebnisse der *KIM-Studie 2010* als auch die der *FIM-Studie 2011* zeigen, dass (außerschulische) Lesemedien zwar eine wichtige Rolle bei einem Teil der Kinder und Jugendlichen spielen (besonders in der Gruppe der 3-5-Jährigen), andere Medien jedoch von einer noch größeren Zahl von Kindern genutzt werden. Hervorzuheben ist hier besonders das Fernsehen. Lesen hat also durchaus Konkurrenz. Wovon hängt die Medienauswahl jedoch ab und wie kommt es, dass Lesen bei vielen Kindern eher weniger populär ist?

Kreibich betont, dass die Medien selbst (in seinem Beispiel das Fernsehen) nicht ursächlich für die Verdrängung des Lesens seien, sondern dass die Mediennutzung von verschiedenen Faktoren abhängt. Sehr wichtig sei dabei das elterliche Vorbild im Kleinkindalter.³⁸ Dies wird vom mpfs in der *KIM-Studie 2010* bestätigt:

Der Medieumgang von Kindern wird zunächst maßgeblich vom Umfeld, in dem Kinder aufwachsen, geprägt. [...] Die Art und Weise wie Eltern, Geschwister oder

37 Ebd., S. 61.

38 Vgl. Kreibich, Heinrich: Lesesozialisation in Familie und Kindergarten. In: Lesen. Grundlagen, Ideen, Modelle zur Leseförderung. Stiftung Lesen (Hg.). 6. Aufl. Mainz: Stiftung Lesen 1996, S. Kap. 4.1 [o.S.].

Großeltern das Medienbukett nutzen, schlägt sich direkt oder indirekt auch auf die Medienpräferenzen der jüngeren Kinder nieder.^{39 40}

Maßgeblich sei dabei laut Kreibich die „Befriedigung [der] kommunikative[n] Bedürfnisse“⁴¹. Griffen die Eltern zur Unterhaltung, um Spaß und Spannung zu erleben, z. B. hauptsächlich auf das Fernsehen zurück, so nutzten die Kinder für diese Zwecke wahrscheinlich kein Buch, auch wenn spannende oder unterhaltsame Bücher im Haushalt prinzipiell vorhanden seien. Die Medien hätten durch die Eltern ein bestimmtes Image erhalten.⁴² Müller-Walde führt die z. T. geringe Leselust auf die Anstrengung beim Lesen zurück und betont: „Lesen war immer, ist und bleibt auch künftig Arbeit. Geistige und emotionale Arbeit.“⁴³ Dennoch sei diese Arbeit erstrebenswert.⁴⁴ Müller-Waldes Aussage wird bestätigt durch Ergebnisse der *Vorlesestudie 2011* der Stiftung Lesen: Im Schnitt empfand ungefähr jedes 4. Kind zwischen 10 und 13 Jahren das Lesen als anstrengend.⁴⁵

Darüber hinaus spielt evtl. noch ein anderer Aspekt eine Rolle, der zu einer geringeren Verbreitung führt. Fragt man Kinder nach ihren Präferenzen zur Mediennutzung mit der Familie, mit Freunden oder allein, zeigt sich, dass die Beschäftigung mit Büchern eher als ‚Solo-Aktivität‘ betrachtet wird: Während jeweils nur ein Prozent der Befragten angab, mit Freunden und Familie am liebsten zu lesen, wählte fast jedes 10. Kind die Beschäftigung mit Büchern als seine Lieblingseinzelschäftigung.⁴⁶ Dass dies so gesehen wird, ist vermutlich in der Natur von Printmedien begründet. Außer beim Vorlesen ist keine gemeinsame Rezeption möglich, anders als dies z. B. beim Musikhören, Computerspiele spielen oder Fernsehen der Fall ist.

2.3 Bibliotheken und Leseförderung

Im *Public Library Manifesto* der UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), das in Zusammenarbeit mit der IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions) entstand und 1994 veröffentlicht wurde, wird

39 KIM-Studie 2010, 2011 [Onlineressource], S. 58.

40 Später kämen andere Einflüsse wie Peergroups und die Schule dazu. (Vgl. ebd., S. 58).

41 Kreibich: Lesesozialisation in Familie und Kindergarten, 1996.

42 Vgl. ebd.

43 Müller-Walde: Warum Jungen nicht mehr lesen und wie wir das ändern können, 2010, S. 130.

44 Vgl. ebd., S. 130.

45 Vgl. Vorlesestudie 2011. Die Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung von Kindern. Repräsentative Befragung von 10- bis 19-Jährigen. Stiftung Lesen 2012. Online verfügbar unter <http://www.stiftunglesen.de/vorlesestudie-2011>, zuletzt geprüft am 22.12.2012, S. 13.

46 Vgl. KIM-Studie 2010, 2011 [Onlineressource], S. 14.

Leseförderung als eine der Kernaufgaben von Öffentlichen Bibliotheken bezeichnet. Es existieren zwei verschiedene deutschsprachige Übersetzungen des Manifests. In der Version, die auf der Website der IFLA abzurufen ist, wird festgestellt, dass „Lesege-wohnheiten bei Kindern von klein auf wecken und unterstützen“⁴⁷ eines der Schlüssel-ziele von Öffentlichen Bibliotheken ist.⁴⁸ In der anderen, die von der Bundesvereini-gung Deutscher Bibliotheksverbände 1997 veröffentlicht wurde, wird „Leseanimation und Leseförderung vom Vorschulalter an“⁴⁹ gefordert.⁵⁰ Auch wenn in der ersten Fas-sung nicht direkt der Begriff Leseförderung fällt, so entspricht der Text jedoch dem Inhalt nach der Definition von Leseförderung (vgl. Abschnitt 2.1).

Die Büchereizentrale Niedersachsen unterstreicht ebenfalls die besondere Bedeutung der Leseförderung in Bibliotheken. Sie betont, dass diese schon immer ein Angebot Öffentlicher Bibliotheken gewesen sei. Die Umsetzung habe auf verschiedene Weise und in unterschiedlichem Ausmaß stattgefunden. Die Ergebnisse der *PISA-Studie* hät-ten die Relevanz dieser Arbeit einerseits bestätigt, andererseits aber seien sie auch ein Warnsignal dafür, dass in Deutschland insgesamt noch mehr unternommen werden müsse, um die Lesemotivation und die Lesefähigkeiten von Kindern und Jugendlichen zu verbessern.^{51 52}

Durch den sogenannten ‚PISA-Schock‘ geriet vor allem die Schule als zentrale Instanz für die Vermittlung von Lesekompetenz in die Kritik. Wenn auch die Schüler an deut-schen Schulen sich mit ihren Leistungen im Bereich Lesekompetenz bei der letzten veröffentlichten *PISA-Studie* aus dem Jahr 2009 im OECD-Mittel (Organisation for

47 IFLA/UNESCO Public Library Manifesto 1994. Öffentliche Bibliothek. Manifest der IFLA/Unesco 1994. [German Version]. IFLA 1994. Online verfügbar unter <http://archive.ifla.org/VII/s8/unesco/germ.htm>, zuletzt geprüft am 28.12.2012.

48 Vgl. ebd.

49 Public Library Manifesto 1994. Öffentliche Bibliothek Manifest der UNESCO 1994. Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände (Hg.). Deutsches Bibliotheksinstitut. Berlin 1997. Online verfügbar unter <http://www.bideutschland.de/download/file/allgemein/Manifest-der-UNESCO-1994.pdf>, zuletzt geprüft am 28.12.2012, S. 6.

50 Vgl. ebd., S. 6.

51 Vgl. Leseförderung - Veranstaltungen, Konzepte, Links. Eine Arbeitshilfe für Öffentliche Bibliotheken in Niedersachsen. Büchereizentrale Niedersachsen (Hg.) 2010. Online verfügbar unter http://www.oebib.de/fileadmin/redaktion/lesefoerderung/Materialien/Aktionen/arbeitshilfe.lesef_oerderung_niedersachsen.pdf, zuletzt geprüft am 22.12.2012, S. 3.

52 Dass die *PISA-Studien* das Thema Leseförderung stärker in den öffentlichen Fokus gerückt haben, zeigt sich laut Stiftung Lesen auch an der Literatur zur außerschulischen Leseförderung, welche verstärkt im Abstand von wenigen Jahren nach den *PISA-Studien* erschienen sei und in der überproportional häufig der Begriff ‚PISA‘ auftauche. (Vgl. Ehmig; Reuter: Außerschulische Leseförderung in Deutschland, 2011, S. 14f).

Economic Co-operation and Development) befanden⁵³, erreichte dennoch ca. jeder 6. Schüler nur die 1. Kompetenzstufe von 6 maximal möglichen.⁵⁴ Erst die 2. Stufe gilt jedoch laut OECD „als das Basisniveau, ab dem die Schülerinnen und Schüler die Lesekompetenz unter Beweis zu stellen beginnen, die es ihnen ermöglichen wird, effektiv und produktiv am Leben teilzuhaben.“⁵⁵

Nicht nur die Schule ist jedoch ein potentieller Ort der Leseförderung. Die Einstellung von Eltern zum Lesen bzw. zur Leseförderung wurde 2008 in einer Studie der Stiftung Lesen untersucht. Die Ergebnisse weisen eine deutliche Diskrepanz auf: Zwar waren fast alle befragten Eltern (94 %) der Meinung, dass Lesen wichtig oder sogar sehr wichtig für die Förderung der kindlichen Entwicklung ist,⁵⁶ jedoch nur rund die Hälfte glaubte, dass sich die Lesefreude von Kindern beeinflussen lässt.⁵⁷ Dies erklärt vermutlich, warum nur knapp die Hälfte der Eltern Lesefreude als besonders wichtiges Erziehungsziel ansah.⁵⁸ Viele Eltern sprachen dem Lesen eine förderliche Wirkung beim Erwerb von Kenntnissen, der Entwicklung von Phantasie und kognitiven Fähigkeiten zu, jedoch nur wenige im Bereich Emotionen und Sozialkompetenz.⁵⁹ Statt dem Lesen eine förderliche Wirkung zu attestieren, befürchtete ein nicht unerheblicher Teil der Eltern sogar, dass sich das Verhalten ihrer Kinder durch häufiges Lesen nachteilig verändern könnte und sie z. B. weniger aktiv (38 %) oder kontaktfreudig (ca. $\frac{1}{3}$) werden könnten.⁶⁰

Diese Ergebnisse legen nahe, dass ein Netz von Leseförderinstitutionen sinnvoll ist, um mögliche ‚Versorgungslücken‘ zu schließen. Bibliotheken sind mit ihren Angeboten ein wichtiger Teil dieses Netzes.

Das Potenzial und gleichzeitig auch die Schwierigkeit bibliothekarischer Leseförderung liegen darin, dass sie sich prinzipiell nicht nur an eine sehr eng begrenzte Zielgruppe richtet bzw. richten kann, anders als dies z. B. bei Kindergärten der Fall ist. Theoretisch

53 Vgl. PISA 2009 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können. Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften (Band 1). Bielefeld: Bertelsmann 2010 (PISA 2009 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können, 1), S. 60.

54 Vgl. ebd., S. 55.

55 Ebd., S. 58.

56 Vgl. Lesefreude trotz Risikofaktoren. Eine Studie zur Lesesozialisation von Kindern in der Familie. Kreibich, Heinrich; Ehmig, Simone C. (Hg.). Stiftung Lesen. Mainz 2010 (Schriftenreihe der Stiftung Lesen, 07), S. 19.

57 Vgl. ebd., S. 27.

58 Vgl. ebd., S. 22.

59 Vgl. ebd., S. 21.

60 Vgl. ebd., S. 21.

könnte ein Leser bereits als Baby bis ins hohe Alter durch Lesefördermaßnahmen seiner Öffentlichen Bibliothek begleitet werden. Praktisch erfordert dies allerdings, sich auf sehr unterschiedliche Zielgruppen einzustellen und Angebote für diese zu entwickeln. Außerdem muss Geld für diese Maßnahmen zur Verfügung gestellt und Personal für die Durchführung der Maßnahmen geschult und bereitgehalten werden. Dies ist keine einfache Aufgabe, besonders in der heutigen Zeit, in der viele Öffentliche Bibliotheken mit großen Einsparungen zu kämpfen haben.

In der *ALD-Studie* der Stiftung Lesen wurde festgestellt, dass zum Zeitpunkt der Befragung (September/Oktober 2009⁶¹) der Großteil der Angebote von Bibliotheken im Bereich Leseförderung auf Kinder im Alter zwischen 6 und 12 Jahren (im Angebot von $\frac{4}{5}$ der befragten Bibliotheken) und im Kindergartenalter (im Angebot von $\frac{3}{4}$ der befragten Bibliotheken) ausgerichtet war. Jugendliche zwischen 12 und 16 Jahren wurden hingegen seltener, nämlich nur von einem Drittel der befragten Bibliotheken, bedient. Noch geringer war die Zahl an Angeboten für Kleinkinder von 0 bis 3 Jahren: Nicht einmal jede 5. Bibliothek hatte diese Zielgruppe im Blick.^{62 63} Projekte, die für diese Zielgruppe entwickelt wurden, sollen Babies und Kleinkinder bzw. ihre Eltern ansprechen. Dabei werden u. a. Informationen über die Leseentwicklung bereitgestellt, erste Kinderbücher verschenkt oder in Krabbelgruppen Leseförderung durch Vorlesen und vor allem Sprachförderung betrieben.⁶⁴ Im *Handbuch Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit* wird

61 Vgl. Ehmig; Reuter: Außerschulische Leseförderung in Deutschland, 2011, S. 20.

62 Vgl. ebd., S. 25.

63 Die Studie der Stiftung Lesen untersuchte nicht, in wie vielen Bibliotheken es Aktivitäten im Bereich Lese- und Sprachförderung für Erwachsene gab. Leider gibt auch die Bibliotheksstatistik (siehe hbz - DBS: Deutsche Bibliotheksstatistik. Hochschulbibliothekszentrum des Landes Nordrhein-Westfalen. Online verfügbar unter <http://www.hbz-nrw.de/angebote/dbs/>, zuletzt geprüft am 28.12.2012) keine genauen Auskünfte darüber, da sich entsprechende Angebote unter verschiedenen Oberpunkten verbergen könnten (z. B. „soziale Bibliotheksarbeit“ (Fragebogenfeld 92), „Veranstaltungen, Führungen, Ausstellungen...davon: für Erwachsene“ (Fragebogenfeld 97)). Die Einträge zum Thema „Leseförderung“ des „Bibliotheksportals“ des Bibliotheksverbands lassen vermuten, dass es deutlich mehr Angebote für Kinder und Jugendliche gibt als für Erwachsene, da fast alle Links sich auf Angebote für Erstere beziehen (vgl. Bibliotheksportal: Leseförderung. Deutscher Bibliotheksverband 2012. Online verfügbar unter <http://www.bibliotheksportals.de/themen/bibliothek-und-bildung/lesefoerderung.html>, zuletzt aktualisiert am 31.05.2012, zuletzt geprüft am 28.12.2012). Erwachsene sollten trotzdem nicht vergessen werden, da auch hier bei einer größeren Gruppe noch Defizite bestehen (vgl. Abschnitt 2.2.1) und lesekompetente und –willige Erwachsene auch als Lesevorbilder und –förderer gebraucht werden.

64 Vgl. Bibliotheksportal: Buchstart-Projekte in Deutschland. Deutscher Bibliotheksverband 2012. Online verfügbar unter <http://www.bibliotheksportals.de/bibliotheken/projekte/bookstart.html>, zuletzt aktualisiert am 09.02.2012, zuletzt geprüft am 28.12.2012.

deutlich, wie wichtig u. a. Leseförderung im Kindes- und Jugendalter ist und dass sie zusammen mit der Sprachförderung sowie der Vermittlung von Medien- und Informationskompetenz eine Einheit bildet:

*Sprachförderung, Leseförderung und die Vermittlung von Medien- und Informationskompetenz gehören zu den Kernaufgaben von Kinder- und Jugendbibliotheken. Mit dem sukzessiven Erwerb dieser Kompetenzen in Kindheit und Jugend werden die Voraussetzungen für ein lebenslanges Lernen geschaffen.*⁶⁵

Oft findet eine Förderung dieser Kompetenzen parallel statt. So eignet sich z. B. das Vorlesen, das Hauptthema dieser Arbeit, sowohl zur Lese- als auch zur Sprachförderung. Bei Vorleseaktivitäten (Vorleseaktionen, Bilderbuchkino, Autorenlesungen) handelt es sich um Formen der direkten Leseförderung (vgl. Abschnitt 2.1).

Vorleseaktionen waren laut Stiftung Lesen, nach den Führungen für Schulklassen und Kita-Gruppen, die am weitesten verbreitete Form der Leseförderung von Öffentlichen Bibliotheken. Sie wurden im Jahr der Befragung von nahezu $\frac{3}{4}$ der befragten Bibliotheken angeboten.⁶⁶

65 Handbuch Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit. Keller-Loibl, Kerstin (Hg.). Bad Honnef: Bock + Herchen 2009, S. 9.

66 Vgl. Ehmig; Reuter: Außerschulische Leseförderung in Deutschland, 2011, S. 29.

3 Vorlesen

In diesem Kapitel werden zunächst verschiedene Punkte, die das Thema Vorlesen allgemein betreffen, betrachtet, bevor es in Kapitel 4 um das Vorlesen als Angebot von Öffentlichen Bibliotheken geht. Nachdem aufgezeigt wurde, was Vorlesen beinhalten kann, wird der Stellenwert des Vorlesens in 3 verschiedenen Institutionen behandelt. Es folgen Wirkungen des Vorlesens sowie verschiedene Gründe, die für das Vorlesen sprechen. Dabei werden auch Grenzen aufgezeigt. Den Abschluss bildet ein Vergleich zwischen dem Hören von Hörbüchern bzw. Hörspielen und dem Zuhören bzw. Zusehen beim Vorlesen.

3.1 Definition des Vorlesens

Laut Duden-Definition beinhaltet vorlesen „etwas (Geschriebenes, Gedrucktes) [für jemanden]⁶⁷ laut [zu] lesen“⁶⁸. In der Definition von Claussen wird das Vorlesen weiter konkretisiert:

*Per Definition bedeutet Vorlesen „Lesen **für** andere!“ Vorleser oder Vorleserin sprechen laut und sprachgestaltend einen Text für andere, sie lesen ein Buch vor, z. B. für Kinder im Kindergarten oder in der Grundschule. Vorlesen findet immer in einem kommunikativen Rahmen statt. Die allgemein verbreitete bildliche Vorstellung ist: Einer, der lesen kann, liest denen vor, die (noch) nicht lesen können. Die jeweils anwesenden Zuhörerinnen und Zuhörer, die Vorleserinnen und Vorleser, die ausgewählten Texte/Bücher konstituieren die jeweilige aktuelle „Vorlese-Situation“ in Raum und Zeit.⁶⁹*

Auch wenn diese Definition sicherlich auf viele Vorlesesituationen zutrifft, erweitert Claussen sie im Hinblick auf sehr junge Kinder noch um das

*gemeinsame Betrachten und Sprechen („Lesen“) **mit** anderen, dem „dialogischen Erzählen“, bei dem sich alle (z. B. ein Erwachsener und drei Kinder) auf unterschiedliche Weise daran beteiligen, den Sinn des jeweils ausgewählten Buches zu verstehen, d. h. seine Geschichte mit allem, was in ihr steckt, kennenzulernen.⁷⁰*

Die Vorlesesituation muss also keinesfalls immer asynchron, d. h. so, dass nur der Vorleser allein aktiv ist und spricht, gestaltet sein. Außerdem muss es sich nicht um tat-

67 Diese eckigen Klammern gehören zum Originalzitat.

68 Duden: Definition 'vorlesen'. Duden Online (Hg.). Online verfügbar unter <http://www.duden.de/zitieren/10176696/2.0>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.

69 Claussen, Claus: Praxisbuch Vorlesen. Mit Büchern aufwachsen. Braunschweig: Westermann 2011 (Praxis Pädagogik), S. 7.

70 Ebd., S. 7.

sächliches Lesen von Text handeln. Beides trifft auch auf das ‚picture book reading‘ zu, das Elias als „frühe[] Formen [sic!] des gemeinsamen Bilderbuchlesens“⁷¹ ansieht.

Beim picture book reading, welches von Feneberg als ‚Bilderbuchbetrachten‘ übersetzt wird, dient ein Bilderbuch, ohne Schrift oder nur mit einzelnen Wörtern oder Buchstaben versehen, als Basis. Das Buch wird gemeinsam mit dem Kind bzw. den Kindern betrachtet.⁷² Im Zentrum stehen nach Elias der Erwerb von Symbolverständnis und die Entwicklung von Begriffen und Bedeutungen mittels Benennen.⁷³ Dabei gibt es laut Ninio und Bruner folgendes typisches Dialog-Muster: „the ATTENTIONAL VOCATIVE *Look*, the QUERY *What's that?*, the LABEL *It's an X*, and the FEEDBACK UTTERANCE *Yes*.“^{74 75}

‚Story book reading‘, das „Geschichtenvorlesen“^{76 77}, wird von Feneberg und Elias jeweils etwas unterschiedlich definiert. Während es in Fenebergs Arbeit dann zutrifft, „wenn ein zusammenhängender Text mit mindestens einem Satz pro Bildseite vorgelesen wird“⁷⁸, sind bei Elias Illustrationen der Geschichten nicht zwangsläufig vonnöten.⁷⁹ Elias betont, dass sowohl beim picture book reading als auch beim story book reading das Buch die Basis für Vorleser und Kind bildet, bei letzterem die gemeinsame Referenz jedoch nicht mehr die Bilder seien, sondern die vorgelesene Geschichte. Sprachliche Fertigkeiten müssten dafür beim Kind deutlich besser entwickelt sein als beim picture book reading und literarisches Lernen stehe nun im Fokus.⁸⁰

71 Elias, Sabine: Väter lesen vor. Soziokulturelle und bindungstheoretische Aspekte der frühen familialen Lesesozialisation. Weinheim, München: Juventa 2009 (Lesesozialisation und Medien), S. 27.

72 Vgl. Feneberg, Sabine: Wie kommt das Kind zum Buch? Die Bedeutung des Geschichtenvorlesens im Vorschulalter für die Leseentwicklung von Kindern. Neuried: ars una 1994 (Deutsche Hochschuledition, 33), S. 22.

73 Vgl. Elias: Väter lesen vor, 2009, S. 27.

74 Ninio, Anat; Bruner, Jerome: The achievement and antecedents of labelling. In: *Journal of Child Language* 5 (1) 1978, S. 1–15, hier S. 6.

75 Ein Beispiel für solch einen Dialog befindet sich in Anhang A.

76 Feneberg: Wie kommt das Kind zum Buch?, 1994, S. 21.

77 Wichtig zu wissen ist in diesem Zusammenhang, dass der Begriff ‚story book reading‘ in der englischsprachigen Literatur für die „Forschung zu Eltern-Kind-Interaktionen mit Büchern“(Ebd., S. 23) allgemein verwendet wird.

78 Ebd., S. 22.

79 Vgl. Elias: Väter lesen vor, 2009, S. 28.

80 Vgl. ebd., S. 28.

Die bestehende Lücke zwischen picture book reading und story book reading⁸¹ wird nach Elias durch Bilderbücher ausgefüllt, bei denen „sowohl der Text, als auch die Bilder eine Geschichte erzählen und in denen beide in einem bestimmten Verhältnis zueinander stehen“⁸². Bild und Text könnten sich z. B. gegenseitig unterstützen oder Bereiche abdecken, die von der jeweils anderen Komponente ausgespart werden.⁸³

Das picture book reading liegt, bedingt durch das Alter der gewählten Zielgruppe⁸⁴, nicht so stark im Fokus dieser Arbeit, findet sich aber z. B. in der Methode des ‚dialogic reading‘ wieder (siehe Abschnitt 4.4.3). Auf jeden Fall erscheint es wichtig zu bedenken, dass die konzentrierte und oft ritualisierte gemeinsame Beschäftigung mit dem Medium ‚Buch‘ nicht erst mit dem tatsächlichen ‚Vorlesen‘ von Geschichten im Sinne des story book reading anfängt. Es erscheint plausibel, das picture book reading deshalb mindestens als Vorstufe, wenn nicht gar als Bestandteil des Vorlesens, zu sehen.

Wenn im weiteren Verlauf der Arbeit vom Vorlesen gesprochen wird, kann dies neben erzählender Literatur auch das Vorlesen/Vortragen von Gedichten oder von kindgerechten Sachbüchern beinhalten.

3.2 Potentielle ‚Akteure‘ des Vorlesens

Vorlesen wird von sehr unterschiedlichen Institutionen praktiziert. Im Folgenden sollen drei, die sich im Bereich Vorlesen für Kinder im Kindergarten- und Grundschulalter engagieren, betrachtet werden. Da der Umfang dieser Arbeit nur eine Auswahl zulässt, wurden nur solche ausgewählt, in bzw. mit denen die Kinder besonders viel Zeit verbringen. Es sind Familien, Kindertageseinrichtungen und Schulen. Bibliotheken werden separat in Kapitel 4 behandelt.

3.2.1 Vorlesen in der Familie

Die ‚Institution Familie‘ stellt oft die erste Lesesozialisationsinstanz eines Menschen dar. Neben den Erziehungsberechtigten können natürlich auch andere Familienmitglieder – wie Großeltern, Geschwister, Tanten und Onkel – zu Vorlesern werden. Vorlesen in der Familie bietet einige Vorteile: Es handelt sich um für die Kinder vertraute

81 Gemeint ist hier die Definition von story book reading nach Elias.

82 Ebd., S. 28.

83 Vgl. ebd., S. 28.

84 Kinder im Alter von ca. 3-10 Jahren (siehe Einleitung).

Personen. Eltern kennen ihre Kinder in der Regel sehr gut und können beim Vorlesen auf Erlebnisse der Kinder Bezug nehmen sowie Bücher zielgerichtet nach ihren Interessen aussuchen. In der Regel kann das Vorlesen unkompliziert in den Alltag integriert und so zum Ritual werden. Die *Vorlese-Studie 2007* der Stiftung Lesen, der ‚Zeit‘ und der Deutschen Bahn deckte auf, dass diese Chance von vielen Familien nur selten oder gar nicht genutzt wird (vgl. Abbildung 4).^{85 86} Von den Elternteilen mit Kindern im Alter bis unter 10 Jahren gab rund jedes vierte an, nur gelegentlich vorzulesen. Knapp $\frac{1}{5}$ tut dies nach eigenen Aussagen gar nicht. Werden die für diese Arbeit relevanten Altersgruppen einzeln betrachtet, zeigt sich bei Eltern von Kindern im Kindergartenalter die größte Verbreitung des Vorlesens. Dennoch gibt es auch hier $\frac{1}{3}$, das seinen Kindern nur gelegentlich oder gar nicht vorliest. Ab Erreichen des Grundschulalters liest nach eigenen Angaben nur noch jedes zweite Elternteil ‚öfter‘ vor und die Zahl der Eltern, die gar nicht vorliest, verdoppelt sich.

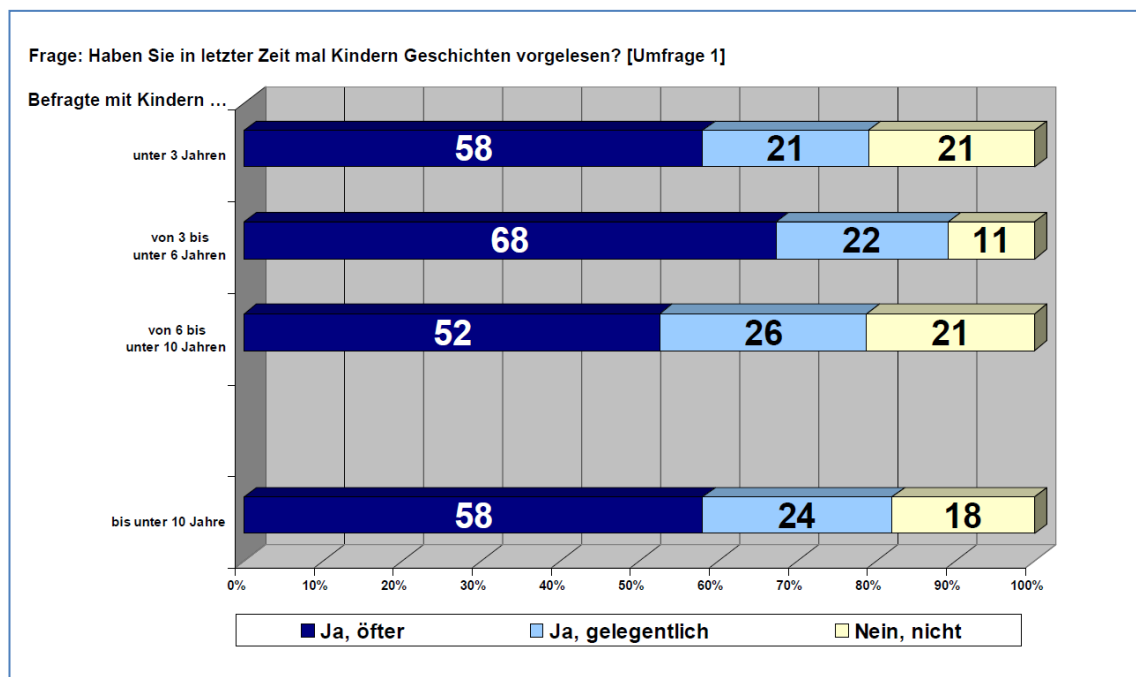


Abbildung 4: Umfrage Vorleseverhalten (*Vorlese-Studie 2007*)⁸⁷

Ein Ergebnis der Folgestudie (*Vorlese-Studie 2008*), bei der Kinder im Alter von 4 bis 11 Jahren selbst befragt wurden, weicht deutlich von den Aussagen der Eltern der *Vor-*

85 Die folgenden Aussagen beziehen sich alle auf die Grafik in Abbildung 4 Vorlesestudie 2007. Vorlesen in Deutschland. Handout. Stiftung Lesen 2007. Online verfügbar unter <http://www.stiftunglesen.de/vorlesestudie-2007>, zuletzt geprüft am 22.12.2012, S. 13.

86 Auch wenn die Studie schon ein paar Jahre zurück liegt, ist nicht anzunehmen, dass sich dies bis heute gravierend geändert hat. Deshalb steht diese Aussage im Präsens.

87 Ebd., S. 13.

lese-Studie 2007 ab: Die Frage ‚Bekommst du ab und zu von anderen etwas vorgelesen?‘ beantworteten im Schnitt 37 % der Kinder mit ‚nein‘.⁸⁸ Im Gegensatz dazu gaben im Jahr davor nur 18 % der befragten Eltern an, nie vorzulesen (vgl. Abbildung 4).⁸⁹ Die Stiftung Lesen selbst liefert in der Präsentation zur *Vorlese-Studie 2008* dazu keine Erklärungen. Nach Meinung der Verfasserin dieser Arbeit ist es wahrscheinlich, dass auch hier die soziale Erwünschtheit des Vorlesens eine Rolle bei den Angaben der Eltern gespielt hat. Die Frage in der *Vorlese-Studie 2008* war sehr offen gestellt. Es wäre interessant zu wissen, wie weit die Kinder bei der Beantwortung zeitlich zurückgegangen und wie die Interviewer z. B. bei der Antwort ‚Ja, früher‘ verfahren sind.

Betrachtet man die Ergebnisse im Einzelnen, zeigt sich auch hier eine ungleiche Verteilung bezogen auf das Alter der Kinder: Je älter die Kinder waren, desto seltener gaben sie an, dass ihnen vorgelesen wird.⁹⁰ Dieser Verlauf korreliert grundsätzlich mit den Aussagen der Eltern in der *Vorlese-Studie 2007*, sofern man die Gruppe der unter 3-Jährigen nicht mit einbezieht. Letztere Altersgruppe wurde bei der *Vorlese-Studie 2008* nicht befragt. Die Aussagen der Kinder bestätigen also die Tendenz, dass mit dem Eintritt in die Schule immer weniger vorgelesen wird. Gründe, die darlegen, warum dies auch bei Kindern im Grundschulalter sinnvoll ist, finden sich in Abschnitt 3.3.

Die *Vorlese-Studie 2008* zeigt, dass im Mittel fast 30 % der 4-9-Jährigen, denen nach eigenen Angaben nicht vorgelesen wurde, jedoch den Wunsch nach Vorleseangeboten hegen. Dabei war die Verteilung innerhalb von 3 Altersgruppen (4-5 Jahre, 6-7 Jahre und 8-9 Jahre) relativ homogen. Den größten Bedarf gab es bei den 6-7-jährigen Kindern. Hier äußerten 33 %, dass sie gern vorgelesen bekommen würden.⁹¹ Dass auch Schulkinder noch Interesse am Vorlesen haben, wurde von vielen Eltern (mit Kindern im Schulalter) nicht erwartet.⁹² 30 % der Eltern, die dieses 2007 dachten, standen jedoch 2008 nur 3 % der befragten Kinder im Schulalter gegenüber, die tatsächlich angaben, dass Vorlesen „nur etwas für Kleinere“⁹³ sei.⁹⁴

88 Vgl. Vorlesestudie 2008. Vorlesen im Kinderalltag. Repräsentative Befragung von Kindern im Vor- und Grundschulalter (4 bis 11 Jahre). Stiftung Lesen 2008. Online verfügbar unter <http://www.stiftunglesen.de/vorlesestudie-2008>, zuletzt geprüft am 22.12.2012, S. 22.

89 Die Frage in der *Vorlese-Studie 2008* beinhaltete potentiell noch andere Vorleser als nur die Eltern.

90 Vgl. ebd., S. 13.

91 Vgl. ebd., S. 13.

92 Vgl. ebd., S. 24.

93 Ebd., S. 24.

Die *Vorlese-Studie 2008* zeigte außerdem, dass die Personen, die den befragten Kindern am häufigsten vorlasen, meistens die Mütter waren. Mehr als die Hälfte, nämlich 64 % der Kinder, gaben dies an. Ungefähr jedes 10. Kind sagte, dass Vater und Mutter gleich häufig vorlasen, bei 8 % waren es nach Aussagen der Kinder die Väter, die am häufigsten vorlasen.⁹⁵ Auch wenn hieran ersichtlich ist, dass viele Väter sich weniger für das Vorlesen engagieren, so ist die Aussage in der Studie „Nur 8 % der Kinder sagen, dass ihr Vater ihnen vorliest“⁹⁶ kritisch zu bewerten. Hierbei wird nicht zu den Hauptvorlesern zu gehören damit gleichgesetzt, gar nicht vorzulesen. Zusätzlich werden hier die Väter unterschlagen, die genauso häufig vorlesen wie ihre Frauen.

Die Gründe dafür, warum einige Väter weniger häufig oder gar nicht vorlesen, sind laut *Vorlese-Studie 2009* vor allem die, dass die befragten Väter dies oft als Aufgabe der Mutter sehen, angaben wenig Zeit zu haben⁹⁷ oder in vielen Fällen lieber andere, oft actionreichere bzw. bewegungsbetontere gemeinsame Beschäftigungen wählen⁹⁸. Ein Teil der befragten Väter empfindet das Vorlesen als ermüdend und sich selbst als zu ungeduldig. Die von den Kindern häufig gewünschten Wiederholungen und die Art des Vorlesestoffs gefielen einigen Vätern ebenso wenig.⁹⁹ Gerade der letzte Punkt ließe sich sicher ändern, indem die Väter sich an Auswahl bzw. Kauf von Lesestoffen beteiligen. Besonders für Jungen hätte dies große Vorteile, da die von Vätern bevorzugten Arten von Vorlesestoffen, wie z. B. lustige oder spannende Geschichten¹⁰⁰, auch ihren Interessen entsprechen (vgl. Abschnitt 4.5.1). Zudem böte sich so auch eine Möglichkeit zu zeigen, dass (Vor-)lesen nichts spezifisch Weibliches ist.

Ein Beispiel, um berufstätige Eltern, besonders Männer, für das Vorlesen zu gewinnen und ihnen den Zugang zu geeigneter Vorleseliteratur zu erleichtern, ist das 2010 in Hessen gestartete Projekt *Mein Papa liest vor*. Kooperationspartner waren dabei die Stiftung Lesen und die ‚hessenstiftung – familie hat zukunft‘. Mittlerweile wurde das Projekt in verschiedenen Bundesländern adaptiert. Teilnehmende Firmen erhalten

94 Vgl. ebd., S. 24.

95 Vgl. ebd., S. 16.

96 Ebd., S. 15; vgl. auch ebd., S. 29.

97 Vgl. Vorlestudie 2009. Warum Väter nicht vorlesen. Repräsentative Befragung von Vätern, die nur selten oder nie vorlesen. Stiftung Lesen 2009. Online verfügbar unter <http://www.stiftunglesen.de/vorlestudie-2009>, zuletzt geprüft am 22.12.2012, S. 11.

98 Vgl. ebd., S. 16.

99 Vgl. ebd., S. 22.

100 Vgl. ebd., S. 24.

dabei wöchentlich wechselnd eine bebilderte Vorlesegeschichte, die sie ihren Mitarbeitern im Intranet als PDF zur Verfügung stellen.¹⁰¹

Bei der Auswahl wird laut Stiftung Lesen darauf geachtet, dass ein großes Themenspektrum abgedeckt wird und die Geschichten sprachlich verschieden anspruchsvoll sind.¹⁰² Sie richten sich an ein sehr breites Altersspektrum, je nach Quelle an Kinder im Alter von 3-12¹⁰³ bzw. 0-12 Jahren¹⁰⁴. Gerade bei solch einer breiten Spanne wird sicherlich nicht jede Woche eine passende Geschichte für jedes Kind dabei sein. Das Angebot kann also nicht die komplette Beschaffung von geeigneter VorleSELiteratur ersetzen. Dennoch kann es vermutlich als Anreiz für bisherige ‚Nichtvorleser‘ bzw. ‚Wenigvorleser‘ dienen. Vorstellbar ist auch, dass durch die wechselnden Geschichten ein Überraschungseffekt erreicht wird, der die Motivation der Kinder erhöht. Es wäre sehr interessant zu erfahren, ob tatsächlich auch, wie erhofft, viele Väter die Geschichten herunterladen oder das Angebot überwiegend von Müttern genutzt wird.

3.2.2 Vorlesen in Kindertageseinrichtungen

In den meisten Kindertageseinrichtungen¹⁰⁵ (KiTas) gibt es laut der *ALD-Studie* Vorleseangebote: 85 % der an der Befragung teilnehmenden KiTas gaben an, Vorleseaktionen mit den Kindern durchzuführen.¹⁰⁶ Eine Anmerkung im Bericht zur Studie lässt darauf schließen, dass dieser Begriff im Rahmen der Befragung nicht genauer definiert wurde.¹⁰⁷ Wenn die Annahme der Stiftung Lesen richtig ist, dass manche der Befragten darunter ‚Vorleseevents‘ und nicht das alltägliche Vorlesen verstanden haben, dieses aber eigentlich mit eingeschlossen werden sollte, ist die Zahl der KiTas, in denen vorgelesen wird, mit sehr großer Wahrscheinlichkeit noch deutlich höher.¹⁰⁸ Ein weiteres von ca. jeder zweiten KiTa offeriertes vorlesebezogenes Angebot ist das Bilderbuchkino. Autorenlesungen bzw. Lesungen von Prominenten sowie Vorlesenächte sind dagegen

101 Vgl. Mein Papa liest vor! Ein Vorlese-Service für Väter am Arbeitsplatz. Stiftung Lesen. Online verfügbar unter <http://www.stiftunglesen.de/mein-papa-liest-vor>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.

102 Vgl. Projektbeschreibung: "Mein Papa liest vor!". Stiftung Lesen 2012. Online verfügbar unter <http://www.stiftunglesen.de/fileadmin/templates/getFile.php?type=pdf&id=743>, zuletzt geprüft am 21.12.2012.

103 Vgl. ebd.

104 Vgl. Mein Papa liest vor! [Onlineressource].

105 Unter den Kindertageseinrichtungen befanden sich auch Einrichtungen für Kinder im Grundschulalter. Vgl. Ehmig; Reuter: Außerschulische Leseförderung in Deutschland, 2011, S. 27.

106 Vgl. ebd., S. 30.

107 Vgl. ebd., S. 33.

108 Vgl. ebd., S. 33.

weniger verbreitet und werden nur in 13 % bzw. 12 % der befragten Kindertageseinrichtungen durchgeführt.¹⁰⁹

Zur Zielgruppe der Kindertageseinrichtungen gehören neben den Kindern selbst häufig auch ihre Eltern. Diesen und den Erziehern als Multiplikatoren bieten ca. $\frac{3}{4}$ der befragten KiTas Fortbildungen oder Seminare zum Thema Leseförderung an.¹¹⁰

In mehr als der Hälfte aller Kindertageseinrichtungen führen die hauptamtlich Beschäftigten die Leseförderangebote überwiegend allein durch. In fast einem Drittel der KiTas werden die Erziehenden von Ehrenamtlichen unterstützt. Gerade das Vorlesen bildet dabei deren Haupttätigkeit.¹¹¹

Für alle Bundesländer wurden mittlerweile Bildungspläne¹¹² entwickelt (siehe Anhang B), die helfen sollen, die Qualität (früh-)kindlicher Bildung zu steigern. Manche, wie Hessen und Mecklenburg-Vorpommern, haben eine größere Altersspanne im Blick und beziehen sich nicht nur auf Kinder im Elementar-, sondern auch im Primarbereich.¹¹³ Die Pläne unterscheiden sich stark im Umfang. Alle enthalten Informationen zu den verschiedenen Bildungsbereichen, die abgedeckt werden sollten. Einer dieser Bereiche beschäftigt sich jeweils mit dem Thema ‚Sprache‘¹¹⁴. Dort ist das Vorlesen meistens angesiedelt. Oft fällt konkret der Begriff ‚Vorlesen‘, wie z. B. in *den Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen*, in denen gesagt wird: „Tägliches Vorlesen gehört zu den Selbstverständlichkeiten einer Kita.“¹¹⁵ Neben dieser allgemeinen Aussage werden auch speziellere Aspekte betont, wie z. B. die Ermutigung der Eltern, den Kindern in ihrer Muttersprache vorzu-

109 Vgl. ebd., S. 30.

110 Vgl. ebd., S. 29.

111 Vgl. ebd., S. 43.

112 Die Namensgebung ist nicht einheitlich. Der Einfachheit halber wird hier der Begriff ‚Bildungspläne‘ verwendet.

113 Eine Übersicht findet sich auf dem Bildungsserver des DIPF: Bildungspläne der Bundesländer für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen - Deutscher Bildungsserver. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). Online verfügbar unter <http://www.bildungsserver.de/Bildungsplaene-der-Bundeslaender-fuer-die-fruehe-Bildung-in-Kindertageseinrichtungen-2027.html>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.

114 Auch hier gibt es wieder verschiedene Benennungen, z. B. „Kommunikation, Sprache(n) und Schriftkultur“ (Sachsen-Anhalt), „Sprache und Schrift“ (Saarland), „Sprachliche und nonverbale Kommunikation“ (Bremen).

115 Hamburger Bildungsempfehlungen. für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen. Freie und Hansestadt Hamburg 2012. Online verfügbar unter <http://www.hamburg.de/contentblob/118066/data/bildungsempfehlungen.pdf>, zuletzt geprüft am 12.12.2012, S. 69.

lesen¹¹⁶ oder die Eignung von Vorlesen zur Bewahrung des plattdeutschen Dialekts¹¹⁷. Im Thüringischen Bildungsplan wird die Einsatzmöglichkeit von Vorlesen in verschiedenen Bildungsbereichen aufgezeigt (z. B. im Bereich ‚Soziokulturelle, moralische und religiöse Bildung‘¹¹⁸ oder ‚Basale naturwissenschaftliche und technische Bildung‘¹¹⁹). Dies sind nur einige Beispiele. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Vorlesen insgesamt eine wichtige Stellung in den Bildungsplänen einnimmt.

3.2.3 Vorlesen in der Grundschule

Das Sichten der curricularen Vorgaben der einzelnen Bundesländer für die Grundschule im Fachbereich Deutsch (siehe Anhang C) ergab, dass der Begriff ‚vorlesen‘ zwar ebenfalls häufig vorkommt, allerdings besonders häufig als zu erwerbende (und zu bewertende) Fähigkeit der Schüler. In den *Bildungsstandards und Inhaltsfeldern* des Landes Hessen heißt es z. B.: „Die Lernenden können [...] bekannte Texte zügig und gestaltend vorlesen und vortragen“¹²⁰, im *Lehrplan* von Thüringen: "Der Schüler kann [...] vorbereitete, geübte Texte vorlesen“¹²¹. Neben dem sprachgestaltenden Vorlesen spielt das Zuhören ebenfalls eine wichtige Rolle, im niedersächsischen *Kerncurriculum* wird z. B. gesagt: „Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zeigen sich: [...] im Zuhören beim Vorlesen und Erzählen“¹²². Im *Bildungsplan* des Landes Baden-Württemberg werden von den Schülern der Klasse 2 im Bereich ‚Lesen/Umgang mit Texten und Medien‘ ebenfalls Zuhörkompetenzen erwartet: „Die Schülerinnen und

116 Vgl. ebd., S. 68.

117 Vgl. ebd., S. 70.

118 Vgl. Thüringer Bildungsplan. für Kinder bis 10 Jahre. Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2010. Online verfügbar unter http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tmbwk/kindergarten/bildungsplan/th_bp_2011.pdf, zuletzt aktualisiert am 10.05.2011, zuletzt geprüft am 22.12.2012, S. 144.

119 Vgl. ebd., S. 83.

120 Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Primarstufe Deutsch. Hessisches Kultusministerium 2011. Online verfügbar unter http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM_15/HKM_Internet/med/b7a/b7a1d584-b546-821f-012f-31e2389e4818,22222222-2222-2222-2222-222222222222, zuletzt geprüft am 22.12.2012, S. 17f.

121 Lehrplan für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Grundschule. Deutsch. Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2010. Online verfügbar unter <http://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=1261>, zuletzt geprüft am 22.12.2012, S. 12.

122 Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1-4. Deutsch. Niedersächsisches Kultusministerium 2006. Online verfügbar unter http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gs_deutsch_nib.pdf, zuletzt geprüft am 22.12.2012, S. 31.

Schüler können [...] beim Vorlesen aus Büchern zuhören“¹²³. Alle Deutsch-Curricula weisen auf Lesefreude bzw. -motivation als ein Ziel hin. In rund $\frac{2}{3}$ von ihnen wird Vorlesen zur Anregung von Lesefreude bzw. -motivation vorgeschlagen. So heißt es z. B. im gemeinsam erarbeiteten *Rahmenplan Grundschule* der Länder Berlin, Brandenburg, Bremen und Mecklenburg-Vorpommern in der Ausführung des Landes Berlin:

*Das regelmäßige Lesen und Vorlesen von und aus Büchern sowie das Aufnehmen und Verarbeiten von Texten aus verschiedenen Medien von Anfang an ist eine wichtige Aufgabe zur Entwicklung von Lesefähigkeit und Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler.*¹²⁴

Nicht immer ist dabei ganz eindeutig, wer vorlesen soll: Schüler, Lehrkräfte oder weitere Personen. Hier bleibt meist ein Interpretationsspielraum. In manchen Lehrplänen wird der Einsatz von Externen für das Vorlesen allerdings konkret empfohlen: Im *Lehrplan* von Schleswig-Holstein heißt es z. B.: "[...], Einbeziehung von Lesungen und Gesprächen mit Autorinnen und Autoren können dazu beitragen, die Lesemotivation als Voraussetzung für eine gelingende Leseerziehung zu fördern.“¹²⁵. Im *Bildungsplan* von Baden-Württemberg steht dazu: „Eltern, aber auch Senioren, ältere Schülerinnen und Schüler, Studierende und andere Personen können schulische Leseaktivitäten unterstützen, als Lesepaten und als Vorlesende, auch von Texten in anderen Sprachen.“¹²⁶

Dass das regelmäßige Vorlesen auch durch die Lehrkräfte sinnvoll ist, zeigt das Projekt *Leseförderung durch Vorlesen* der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Untersucht wurde bzw. wird dabei die Auswirkung des Vorlesens auf den Lesequotienten und die Lesemotivation von Schülern unterschiedlichen Alters und verschiedener Schularten. Das Projekt besteht aus mehreren Teilstudien. Die bisherigen Ergebnisse in Grundschul-, Hauptschul- und Realschulklassen zeigen, dass sich der Lesequotient, der die

123 Bildungsplan 2004. Grundschule. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Baden-Württemberg) 2004. Online verfügbar unter http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Grundschule/Grundschule_Bildungsplan_Gesamt.pdf, zuletzt geprüft am 22.12.2012, S. 48.

124 Rahmenlehrplan Grundschule. Deutsch. Berlin/Brandenburg/Bremen/Mecklenburg-Vorpommern 2004. Online verfügbar unter http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/gr_deu_1_6.pdf?start&ts=1157977375&file=gr_deu_1_6.pdf, zuletzt geprüft am 22.12.2012, S. 50.

125 Lehrplan Grundschule. Deutsch. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2005. Online verfügbar unter <http://lehrplan.lernnetz.de/index.php?DownloadID=2>, zuletzt geprüft am 22.12.2012, S. 56.

126 Bildungsplan 2004, 2004 [Onlinereource], S. 44.

basale Lesekompetenz anzeigt, in allen Gruppen erhöht hat.¹²⁷ Weitere Ergebnisse finden sich in Abschnitt 3.3.

In der Grundschule findet das Vorlesen durch die Lehrkraft nach eigener Erfahrung der Verfasserin dieser Arbeit¹²⁸ häufig mit der gesamten Klasse, z. B. während der Frühstückspause oder in der Adventszeit, statt. Für die Kinder bietet sich so die Möglichkeit, in Kontakt mit Geschichten oder allgemein Texten zu kommen, die vom Anspruch das eigene Lesevermögen noch übersteigen. Vorgelesen wird natürlich auch in anderen Unterrichtsphasen, z. B. als Einleitung zu einem Thema. Darüber hinaus werden in vielen Schulen Lesenächte veranstaltet.

Einen anderen Ansatz, bei dem nicht zwangsläufig die eigene Lehrkraft dem Kind vorliest, bieten die Angebote *Offenes Vorlesen* der Gemeinschaftsgrundschule Attandarra in Attendorn¹²⁹ bzw. *Lehrerinnen und Lehrer lesen vor* der Grundschule Albert Schweitzer in Duisburg. Bei diesen tragen sich die Kinder für eine bestimmte Vorlesegeschichte ein (Duisburg)¹³⁰ bzw. besorgen sich eine Eintrittskarte (Attendorn). Dabei findet jeweils eine Jahrgangsdurchmischung statt. In Duisburg wissen die Kinder vorher, welche Lehrkraft welches Buch vorliest¹³¹, in Attendorn bleibt dies geheim. Beide Angebote finden in regelmäßigen Abständen statt, in Duisburg ein Mal im Monat¹³², in Attendorn zweimonatlich. Beide Angebote wurden von den Schulen selbst evaluiert. Während die Gemeinschaftsgrundschule Attandarra lediglich allgemein angibt, dass das Angebot grundsätzlich positiv von Schülern und Lehrern bewertet wurde, gibt es in Duisburg eine detaillierte Auswertung der Ergebnisse. Bei der Schülerbefragung gaben fast $\frac{3}{4}$ der

127 Vgl. Leseförderung durch Vorlesen. Ein Forschungsprojekt der PH Weingarten. Pädagogische Hochschule Weingarten 2012. Online verfügbar unter <http://www.lesefoerderung-durch-vorlesen.de/images/Dokumente/2012/2012.09.26%20Infoveranstaltung%20Landkreis%20RV/%C3%9Cbersicht%202012-LESEFOERDERUNG%20DURCH%20VORLESEN.pdf>, zuletzt geprüft am 21.12.2012.

128 Die Verfasserin dieser Arbeit war im vorherigen Berufsleben als Lehrerin an der Grundschule tätig.

129 Alle in diesem Absatz folgenden Informationen zum Offenen Vorlesen in Attendorn beziehen sich auf dieses Dokument: Offenes Vorlesen. Gemeinschaftsgrundschule Attandarra. Online verfügbar unter <http://www.attandarra-schule.attendorn.de/de/projekte/vorlesen.php>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.

130 Vgl. Evaluation zu der Vorlese-Aktion "Lehrerinnen und Lehrer lesen vor" an der GGS Albert-Schweitzer-Straße - Kinderbefragung. Grundschule Albert Schweitzer 2012. Online verfügbar unter <http://www.grundschule-albert-schweitzer.de/wp-content/uploads/2012/07/Evaluation2011AuswertungKinder.pdf>, zuletzt geprüft am 22.12.2012, S. 8 [PDF-Zählung, o. S.].

131 Vgl. ebd., S. 8 [PDF-Zählung, o. S.].

132 Vgl. ebd., S. 1 [PDF-Zählung, o. S.].

Schüler dem Angebot die beste Note, $\frac{1}{5}$ die mittlere.¹³³ ¹³⁴ Noch etwas positiver beurteilten im Schnitt die Eltern die Vorleseveranstaltungen: 77 % vergaben die Spitzennote.¹³⁵ Interessant ist, dass die Eltern der älteren Schüler, die schon mehr Erfahrungen mit dem Projekt sammeln konnten, häufiger die Note ‚sehr gut‘ vergaben als die Erstklässlereltern¹³⁶. Von ihnen äußerte auch niemand, dass es sich bei der Veranstaltung um Verschwendung von Zeit handele, die für wichtigere unterrichtliche Tätigkeiten fehle, wie dies ein paar der Erstklässlereltern taten.¹³⁷ Vermutlich werden die Vorteile des Projekts nach einer gewissen Zeit für manche Eltern erst sichtbar.¹³⁸

Nicht immer sind es die Lehrer oder Schüler selbst, die vorlesen: Manchmal gibt es ehrenamtliche Vorlesepaten, die in die Schulen kommen, oder es finden Autorenlesungen statt.

3.3 Wirkungen des Vorlesens und Gründe für das Vorlesen

Da sich die von der Verfasserin dieser Arbeit betrachteten Studien zum Thema Vorlesen auf verschiedene Vorleseorte beziehen (die Familie, Kindertageseinrichtungen und die Schule¹³⁹), geht es bei den folgenden Ausführungen um Wirkungen des Vorlesens und Gründe für das Vorlesen insgesamt. Sicherlich lohnt sich dabei die tiefergehende Beschäftigung mit einzelnen Aspekten. In dieser Arbeit liegt der Fokus jedoch darauf, Auswirkungen auf verschiedene Bereiche aufzuzeigen. Auch hier ist es jedoch nicht möglich, alle potentiellen Auswirkungen bzw. Gründe aufzulisten.

Vorlesen wird von manchen als eine der zentralsten Maßnahmen zur Leseförderung von Kindern gesehen. Im Handout zur *Vorlese-Studie 2007* heißt es z. B.: „Eine lebendi-

133 Vgl. ebd., S. 4 [PDF-Zählung, o. S.]. Eine Umrechnung der absoluten Werte in Prozentzahlen befindet sich in Anhang D.

134 Es wäre sinnvoll gewesen, zusätzlich zu den Antwortmöglichkeiten ‚sehr gut‘, ‚mittel‘, ‚nicht gut‘ und ‚keine Meinung‘, auch die Option ‚gut‘ anzubieten, da so die Kinder, die das Angebot ‚gut‘ fanden, sich zwischen ‚sehr gut‘ und ‚mittel‘ entscheiden mussten. So wurde das Angebot letztlich besser oder schlechter beurteilt, als sie dies eigentlich empfanden.

135 Vgl. Evaluation zu der Vorlese-Aktion "Lehrerinnen und Lehrer lesen vor" an der GGS Albert-Schweitzer-Straße - Elternbefragung. Grundschule Albert Schweitzer 2012. Online verfügbar unter <http://www.grundschule-albert-schweitzer.de/wp-content/uploads/2012/07/Evaluation2011AuswertungEltern.pdf>, zuletzt geprüft am 22.12.2012, S. 2 [PDF-Zählung, o. S.].

136 Vgl. ebd., S. 2 [PDF-Zählung, o. S.].

137 Vgl. ebd., S. 2 [PDF-Zählung, o. S.].

138 Vgl. ebd., S. 2 [PDF-Zählung, o. S.].

139 Leider lag der Verfasserin dieser Arbeit keine Literatur, die speziell die Wirkungen des Vorlesens in der Bibliothek aufzeigen, vor.

ge Vorlesekultur bildet das Fundament unseres Bildungssystems.“¹⁴⁰. Auch der folgende vielzitierte Satz aus dem Report der Commission on Reading *Becoming a Nation of Readers* drückt dies aus: „The single most important activity for building the knowledge required for eventual success in reading is reading aloud to children.“¹⁴¹ Die Bedeutung, die dem Vorlesen beigemessen wird, zeigt sich darüber hinaus in der jährlichen Durchführung der Vorlesestudien der Stiftung Lesen, der zunehmenden Verbreitung von Vorleseinitiativen, der Einführung des bundesweiten Vorlesetages und am Stellenwert des Vorlesens in den Bildungsplänen (siehe Abschnitt 3.2.2).

Studien, wie die Metastudie von Scarborough und Dobrich aus dem Jahr 1994, in der festgestellt wurde, dass Vorlesen im Schnitt nur 8 % der Varianz in der Lesefähigkeit von Kindern erklärt,¹⁴² bremsen allerdings die Euphorie etwas. Van Kleeck und Stahl kommen nach der Betrachtung verschiedener Studien (u. a. der von Scarborough & Dobrich) deshalb zu folgendem Ergebnis: „Listening to stories does improve children’s reading, but not in all ways, for all children.“¹⁴³ Studien weisen außerdem darauf hin, dass die Fähigkeiten, die gefördert werden, auch von der Art der das Vorlesen begleitenden Kommunikation abhängen (siehe Abschnitt 4.4.3). Wie die Kommunikation zwischen Kind und Erwachsenen beim Vorlesen verläuft, hat laut Studien, die Bus in ihrem Aufsatz *Social-Emotional Requisites for Learning to Read* heranzieht, auch mit der Bindung zwischen Erwachsenen und Kind zu tun. Mittelbar habe die Bindung auch Einfluss auf die Freude des Kindes am Vorlesen.¹⁴⁴

Teilweise ist es auch schwierig festzustellen, ob manche Effekte tatsächlich alleinig dem Vorlesen zugeschrieben werden können. Feneberg kommt nach der Konsultation verschiedener Studien zu besonders leseinteressierten und/oder frühlesenden Kindern zu dem Ergebnis, dass schriftbezogene Tätigkeiten allgemein eine wichtige Rolle im

140 Vorlesestudie 2007, 2007 [Onlineressource], S. 4.

141 Anderson, Richard C.; Hiebert, Elfrieda H.; Scott, Judith A.; Wilkinson, Ian A.: *Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading*: National Academy of Education 1985, S. 23.

142 Vgl. Scarborough, Hollis S.; Dobrich, Wanda: On the Efficacy of Reading to Preschoolers. In: *Developmental Review* 14 (3) 1994, S. 245–302, hier S. 288f.

143 Kleeck, Anne van; Stahl, Steven A.: Preface. In: *On Reading Books to Children. Parents and Teachers*. Kleeck, Anne van; Stahl, Steven A.; Bauer, Eurydice B. (Hg.). Nachdruck (1. Auflage 2003). New York, London: Routledge 2009, S. VII–XIII, hier S. X.

144 Vgl. Bus, Adriana G.: *Social-Emotional Requisites for Learning to Read*. In: *On Reading Books to Children. Parents and Teachers*. Kleeck, Anne van; Stahl, Steven A.; Bauer, Eurydice B. (Hg.). Nachdruck (1. Auflage 2003). New York, London: Routledge 2009, S. 3–15.

Familienalltag dieser Kinder spielen. Vorlesen sei dabei ein Element von mehreren.¹⁴⁵ Sie betont: „Das (regelmäßige) Geschichtenvorlesen stellt somit kein Einzelphänomen dar, sondern muß grundsätzlich im Kontext anderer, für die Leseentwicklung relevanter Merkmale des Elternhauses gesehen werden.“¹⁴⁶ Dies sollte bei der Rezeption einiger Studien, wie z. B. der *Vorlese-Studie 2011*, bedacht werden.

Diese Befunde unterstreichen die Relevanz eines breiten Angebotes zur Sprach- und Leseförderung für Kinder. Teil dieses Angebotes sollten Vorleseaktivitäten sein. Selbst wenn dadurch nicht alle Kinder erreicht werden können und der Einfluss auf die spätere Lesefertigkeit nicht so hoch sein sollte wie erhofft, gibt es dennoch andere Gründe, die für das Vorlesen sprechen.

3.3.1 Sprachliche und kognitive Aspekte

Vorlesen ermöglicht Kindern Zugang zu gedruckten Texten und damit auch zur Welt der Literatur. Besonders denjenigen Kindern, die noch nicht lesen können, bleibt dazu alternativ nur das Hören von Hörbüchern (siehe Abschnitt 3.4) oder die Nutzung sogenannter ‚Vorleseapps‘.¹⁴⁷ Auch zu Beginn der Grundschulzeit sind die Texte, die die Kinder selbstständig bewältigen können, oft inhaltlich und sprachlich eher weniger reizvoll. Durch Vorlesen können anspruchsvollere und für die Kinder interessantere Stoffe erschlossen werden.

In einer Reihe von Studien konnte eine Vergrößerung des Wortschatzes von Kindern durch das Vorlesen festgestellt werden.¹⁴⁸ Dieser werde laut Philipp allgemein als zen-

145 Vgl. Feneberg: Wie kommt das Kind zum Buch?, 1994, S. 26.

146 Ebd., S. 23.

147 Ein Beispiel für solch eine Vorleseapp findet sich auf der Website von Lesestart: Pixi - Meine ersten Bücher 2012. Online verfügbar unter <http://www.lesestart.de/app/erstebuecher/>, zuletzt aktualisiert am 23.04.2012, zuletzt geprüft am 22.12.2012. Kinder können sich in diesem Beispiel die Geschichte von einer Sprecherin vorlesen lassen und den Text sowie Geräusche ein- und ausblenden. Die Sprecherin kann auch stumm geschaltet werden, so dass eine Person aus dem Umfeld des Kindes das Vorlesen übernehmen kann. Zusätzlich gibt es kleine Animationen, die das Kind durch Anklicken aktivieren kann sowie ein Puzzle, auf dem eine Szene aus der Geschichte dargestellt ist.

148 Vgl. z. B. Sénéchal, Monique; LeFevre, Jo-Anne: Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. In: *Child Development* 73 (2) 2002, S. 445–460. Online verfügbar unter <http://ici-elm-pd.wikispaces.umb.edu/file/view/Parental+Involvement+in+the+Development+of+Children%27s+Reading+Skill.pdf>, zuletzt geprüft am 26.12.2012; vgl. Hood, Michelle; Conlon, Elizabeth; Andrews, Glenda: Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. In: *Journal of Educational Psychology* 100 (2) 2008, S. 252–271; vgl. Hepburn, Emma; Egan, Bridget; Flynn, Naomi: Vocabulary acquisition in young children: The role of the story. In: *Journal of Early Childhood Literacy* 10 (2)

traler Faktor für das Leseverstehen angesehen.¹⁴⁹

Vorlesetexte werden zwar medial mündlich vermittelt, sind aber konzeptionell schriftlich angelegt.¹⁵⁰ Hurrelmann sieht Vorlesen deshalb als Brücke zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit.¹⁵¹ Beim Vorlesen begegnen Kinder einer anspruchsvolleren Sprache als der, die sie aus ihrem Alltag kennen. Hurrelmann führt die Unterschiede zwischen Schriftsprache und gesprochener Sprache detaillierter aus und sagt, dass erstere normalerweise über „größere Elaboriertheit, höhere textuelle Kohäsion, Kompaktheit und Abstraktheit der semantischen Information, mehr stilistisch-ästhetische Durchformung und Orientierung an den Normen von Textsorten“¹⁵² verfügt.

Birkle beschäftigte sich in ihrer Studie mit Zweitklässlern¹⁵³ mit den Normen von Textsorten. Dabei ging es um ‚Märchen‘. Die Studie lieferte Indizien dafür, dass sich die Kenntnis von Textmustern durch Vorlesen verbessern lässt. Der Testgruppe wurden insgesamt 10 Märchen vorgetragen, zusätzlich existierte eine Kontrollgruppe.¹⁵⁴ Ein Test zur Erkennung von Textmusterbrüchen, die sich u. a. auf die Inhalts-, die Erzähl- oder die Formulierungsebene bezogen, wurde vor Beginn der ersten und nach der letzten Vorlesesitzung durchgeführt.¹⁵⁵ Ein Beispiel für solch einen künstlich eingefügten Textmusterbruch, der von Birkle genannt wird, ist die Angabe von sehr genauen Zeitangaben.¹⁵⁶ Dieses widerspreche der „relative[n] Raum- und Zeitlosigkeit“¹⁵⁷, einem

2010, S. 159–182. Online verfügbar unter <http://ecl.sagepub.com/content/10/2/159.full.pdf+html>, zuletzt geprüft am 26.12.2012.

149 Vgl. Philipp, Maik: Das vernachlässigte Füllhorn der Sprache. Einige Betrachtungen zum Zusammenhang von Wortschatz, Lesesozialisation und Textverstehen. *leseforum.ch* 2012. Online verfügbar unter http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_1_Philipp.pdf, zuletzt geprüft am 19.12.2012, S. 5.

150 Vgl. Birkle, Sonja: Erwerb von Textmusterwissen durch Vorlesen? Eine empirische Studie in der Grundschule. In: *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis*. Bernius, Volker; Imhof, Margarete (Hg.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2010 (Edition Zuhören, 8), S. 150–162, hier S. 152.

151 Vgl. Hurrelmann, Bettina: Vorlesen- warum eigentlich? Ein Blick auf die frühe literarische Sozialisation. In: *leseforum* (14) 2005, S. 18–26. Online verfügbar unter http://www.natiperleggere.ch/buchstart/de/materialien/Dokumente/buechertipps/Artikel_Hurrelmann.pdf, zuletzt geprüft am 22.12.2012, hier S. 21.

152 Hurrelmann, Bettina: Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In: *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg.). Weinheim, München: Juventa 2004 (Lesesozialisation und Medien), S. 169–201, hier S. 175.

153 Siehe: Birkle: Erwerb von Textmusterwissen durch Vorlesen?, 2010.

154 Vgl. ebd., S. 156.

155 Vgl. ebd., S. 156.

156 Vgl. ebd., S. 160.

157 Ebd., S. 160.

wesentlichen Element des Märchens.¹⁵⁸ Darüber hinaus vermutet Birkle, dass gesteigertes Textmusterwissen auch einen positiven Einfluss auf das Textverstehen innerhalb des jeweiligen Genres ausübt.¹⁵⁹

Kiefer hebt die Bedeutung des Vorlesens für den Spracherwerb allgemein hervor, wenn auch seine Ausführungen sich vornehmlich auf Kinder im Baby- und Kleinkindalter beziehen.¹⁶⁰ Er vermutet ebenfalls, dass die soziale Interaktion zwischen Elternteil und Kind dabei wesentlich ist. Diese fehle, wenn Babys bzw. Kleinkinder sich spezielle ‚Baby-DVDs‘ wie z. B. *Baby-Einstein* ansähen. Im Gegensatz zur direkten Kommunikation mit dem Erwachsenen konnte durch diese keine sprachfördernde Wirkung gezeigt werden. Auch Caspar und Leyendecker betrachten das Vorlesen als förderlich für die Sprachentwicklung von Kindern. Aufgrund der Ergebnisse ihrer Studie vermuten sie, dass nicht die Vorlesehäufigkeit, sondern die Qualität der vorlesebegleitenden Kommunikation entscheidend ist.¹⁶¹

Durch das Vorlesen lernen Kinder außerdem die ‚Speicherfunktion‘ der Schrift kennen. Sie merken: Die Wörter und Sätze im Buch können immer wieder gelesen werden und verändern sich dabei nicht. Dies setzt natürlich voraus, dass die Geschichte wiederholt und wortgetreu vorgelesen wird.

Über die Förderung von literarischen und sprachlichen Fähigkeiten hinaus gibt es auch noch andere Vorteile des Vorlesens: Es eignet sich z. B. besonders gut dazu, die Konzentration von Kindern zu stärken.¹⁶² In der *Vorlese-Studie 2011* der Stiftung Lesen wurde außerdem gezeigt, dass 10-19-Jährige, denen nach eigenen Angaben als Kind vorgelesen wurde, in verschiedenen Fächern, nicht nur in Deutsch, im Schnitt über etwas bessere Schulnoten verfügen, als diejenigen, denen nicht vorgelesen wurde. Die

158 Vgl. ebd., S. 160.

159 Vgl. ebd., S. 161.

160 Vgl. hierzu und zum Folgenden Kiefer, Markus: "Positive Emotionen fördern nachweislich erfolgreiches Lernen.". In: Maas, Jörg F.; Ehlig, Simone C.; Uehlein, Sabine (Hg.): Was geschieht beim Lesen im Gehirn? Grundlagen und Erkenntnisse der Hirnforschung und ihre Relevanz für die Leseförderung. Ergebnisse des 6. Round Table Leseförderung der Stiftung Lesen am 18./19.11.2010 in Ulm. Stiftung Lesen. Mainz (Schriftenreihe der Stiftung Lesen, 09), S. 14–20, hier S. 20.

161 Vgl. Caspar, Ulrike; Leyendecker, Birgit: Deutsch als Zweitsprache. Die Sprachentwicklung türkischstämmiger Vorschulkinder in Deutschland. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 43 (3) 2011, S. 118–132, hier S. 129.

162 Vgl. Sommer-Stumpfenhorst, Norbert: Sich konzentrieren können - Konzentration lernen. Regionale Schulberatungsstelle für den Kreis Warendorf (Hg.) 2000. Online verfügbar unter http://www.schulpsychologie.de/wws/bin/1302602-1303114-1-konzentration_ges.pdf, zuletzt geprüft am 23.12.2012, S. 11.

Differenz zu den Zeugnisnoten der ‚Nichtvorleseschüler‘ war allerdings relativ gering und betrug z. B. im Fach Deutsch 0,23 Notenstufen.¹⁶³ Nach Meinung der Verfasserin dieser Arbeit sollte bei der Interpretation dieses Ergebnisses jedoch, wie eingangs erwähnt, bedacht werden, dass auch ein allgemein leseförderliches Umfeld die Ursache für die unterschiedlichen Ergebnisse sein könnte und nicht das Vorlesen allein.

3.3.2 Affektive und soziale Aspekte

Vorlesesituationen bieten besonders im familialen Rahmen die Gelegenheit, emotionale und körperliche Nähe zwischen Erwachsenem und Kind bzw. Kindern aufzubauen.¹⁶⁴ Auch beim Vorlesen vor einer Gruppe können Kinder Zuwendung und Aufmerksamkeit durch den Vorleser erfahren. Je nach Größe der Gruppe müssen sie diese jedoch mit mehreren Kindern teilen.

Wolf hebt den Nutzen des Vorlesens für die emotionale Entwicklung von Kindern hervor: „Kleine Kinder erfahren durch die Konfrontation mit der Lektüre neue Gefühle und dies wiederum bereitet sie darauf vor, komplexere Emotionen zu verarbeiten.“¹⁶⁵

Viele Kinder (und Jugendliche) schätzen es, wenn ihnen vorgelesen wird. Dies hat verschiedene Gründe. Einer davon ist, dass Vorlesen eine Form von Entspannung für sie darstellt. Dies zeigen z. B. die Schülerantworten aus der Evaluation des Projekts *Lehrerinnen und Lehrer lesen vor*.¹⁶⁶ Diese decken sich mit Aussagen der Achtklässler des Projekts *Leseförderung durch Vorlesen*.¹⁶⁷ Die Abwechslung vom normalen Unterricht begrüßten nach eigenen Angaben sowohl Grundschüler als auch Hauptschüler.¹⁶⁸ Viele Grundschüler betonten außerdem, dass ihnen der Rollentausch gefiel, dass nicht sie es

163 Vgl. Vorlesestudie 2011, 2012 [Onlineressource], S. 17.

164 Vgl. Elias: Väter lesen vor, 2009, S. 43.

165 Wolf, Maryanne: Das lesende Gehirn. Wie der Mensch zum Lesen kam - und was es in unseren Köpfen bewirkt. Heidelberg: Spektrum, Akad. Verl. 2009, S. 102.

166 Vgl. Evaluation zu der Vorlese-Aktion "Lehrerinnen und Lehrer lesen vor" an der GGS Albert-Schweitzer-Straße - Kinderbefragung, 2012 [Onlineressource], S. 14-17 [PDF-Zählung, o. S.].

167 Vgl. Belgrad, Jürgen; Schünemann, Ralf: Leseförderung durch Vorlesen: Ergebnisse und Möglichkeiten eines Konzepts zur basalen Leseförderung. In: Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Behrens, Ulrike (Hg.). 1. Aufl. Bern: hep 2011, S. 144–170, hier S. 155.

168 Vgl. Evaluation zu der Vorlese-Aktion "Lehrerinnen und Lehrer lesen vor" an der GGS Albert-Schweitzer-Straße - Kinderbefragung, 2012 [Onlineressource], S. 14-17 [PDF-Zählung, o. S.]; vgl. Belgrad; Schünemann: Leseförderung durch Vorlesen: Ergebnisse und Möglichkeiten eines Konzepts zur basalen Leseförderung, 2011, S. 155.

waren, die vorlesen sollten, sondern die Lehrer.¹⁶⁹

In einer Studie von Edmunds und Bauserman, die sich mit der Lesemotivation von Viertklässlern beschäftigte, wurde das Vorlesen als ein wichtiger Baustein zur Steigerung der Lesemotivation der Kinder benannt.¹⁷⁰ In der Teilstudie mit Achtklässlern der Hauptschule des Projekts *Leseförderung durch Vorlesen* wurde ebenso die Motivation der Schüler für das Lesen erfragt. Durch die Intervention, d. h. das regelmäßige Vorlesen durch die Lehrer, konnte jedoch nur ein Teilerfolg verbucht werden, da zwar ein Anstieg bzgl. der Motivation für die Beschäftigung mit Literatur in der Schule zu verzeichnen war, jedoch nur in sehr wenigen Fällen bzgl. der Nutzung in der Freizeit.¹⁷¹

Im Rahmen der *Vorlese-Studie 2011* wurden die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen zu ihrer Freude am selbstständigen Lesen befragt. Dabei zeigte sich, dass diejenigen, denen früher vorgelesen worden war, häufiger angaben, Spaß am Lesen zu haben. Die Differenz zur anderen Gruppe betrug dabei 16 Prozentpunkte.¹⁷² Noch deutlicher war der Unterschied in der Gruppe der Jungen zu sehen. Bei diesen machte die Differenz 20 Prozentpunkte aus. Der Anteil der ‚Gernleser‘ in der Gruppe derer, denen vorgelesen worden war, betrug zwar faktisch nur 44 %, war aber damit fast doppelt so groß wie der in der Gruppe ohne Vorleseerfahrung.¹⁷³ Unterschiede zeigten sich auch bei den Angaben der Teilnehmer zur Aussage ‚Bücherlesen ist anstrengend‘. In der Gruppe der 10-13-Jährigen war der Anteil derer, die dieser Aussage zustimmen, zwar mit 24 bzw. 29 % fast gleich, bei den 17-19-Jährigen zeigte sich jedoch eine größere Differenz: In der Gruppe derjenigen, denen nicht vorgelesen wurde, stimmten anteilig mehr als doppelt so viele der Aussage zu (43 % vs. 19 %).¹⁷⁴ Darüber hinaus war ein leicht erhöhter Prozentsatz an Sport treibenden¹⁷⁵ und musizierenden¹⁷⁶ Kindern und Jugendlichen in der Gruppe, denen vorgelesen worden war, zu finden.

169 Vgl. Evaluation zu der Vorlese-Aktion "Lehrerinnen und Lehrer lesen vor" an der GGS Albert-Schweitzer-Straße - Kinderbefragung, 2012 [Onlineressource], S. 14-17 [PDF-Zählung, o. S.].

170 Vgl. Edmunds, Kathryn M.; Bauserman, Kathryn L.: What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. In: *The Reading Teacher* 59 (5) 2006, S. 414–424. Online verfügbar unter <http://www.mdecgateway.org/olms/data/resource/4740/RT-59-5-Motivation%20Edmunds.pdf>, zuletzt geprüft am 20.12.2012, hier S. 420.

171 Vgl. Belgrad; Schünemann: Leseförderung durch Vorlesen: Ergebnisse und Möglichkeiten eines Konzepts zur basalen Leseförderung, 2011, S. 166.

172 Vgl. Vorlestudie 2011, 2012 [Onlineressource], S. 8.

173 Vgl. ebd., S. 10.

174 Vgl. ebd., S. 13.

175 Vgl. ebd., S. 14.

3.4 Vorlesen vs. Hörbücher/Hörspiele

Den gedruckten Büchern steht ein breites Angebot an Hörbüchern und Hörspielen gegenüber. Travkina legt dar, dass zum Begriff des Hörbuchs eine Reihe verschiedener Definitionen existieren.¹⁷⁷ Dies trifft natürlich auch auf das Hörspiel zu.¹⁷⁸ In dieser Arbeit wurde eine Definition des Brockhaus als Basis genommen und leicht abgeändert: Unter Hörbüchern werden gesprochene Texte, vor allem literarischer Art, aber auch Sachtexte verstanden, die sich beim Kauf bereits auf einem Speichermedium befinden (z. B. Kassette oder CD) oder aus dem Internet heruntergeladen werden können.¹⁷⁹ Hörspiele wurden ursprünglich für den Rundfunk entwickelt¹⁸⁰ und zeichnen sich dadurch aus, dass neben den Stimmen der Sprecher auch Geräusche und Musik gleichberechtigt dazugehören.¹⁸¹

Die Nutzung von Hörbüchern durch Kinder und Jugendliche wurde 2006 vom Börsenverein des Deutschen Buchhandels untersucht. Fast 90 % der Kinder im Alter von 5-9 Jahren gaben an, in ihrer Freizeit Hörbücher zu hören.¹⁸² Rund 40 % davon hörten nach eigenen Aussagen im Schnitt 6-10 Hörbücher pro Jahr, jeder 5. Befragte nur 1-5 Hörbücher, der Rest mindestens 11 pro Jahr.¹⁸³

Wie unterscheidet sich aber das Hören von Hörbüchern und Hörspielen vom persönlichen Vorleseerlebnis? Was gibt es für Gemeinsamkeiten?

176 Vgl. ebd., S. 14.

177 Vgl. Travkina, Elena: Sprechwissenschaftliche Untersuchungen zur Wirkung vorgelesener Prosa (Hörbuch). Frankfurt am Main usw.: Lang 2010 (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, 34), S. 15–44.

178 Vgl. ebd., S. 15–44.

179 Vgl. Eintrag "Hörbuch" in Munzinger Online/Brockhaus. Enzyklopädie in 30 Bänden. 21. Auflage. Aktualisiert mit Artikeln aus der Brockhaus-Redaktion. Online verfügbar unter <http://www.munzinger.de/document/12600081007>, zuletzt geprüft am 22.12.2012 [abgerufen von Stadtbücherei Frankfurt].

180 Vgl. Eintrag "Hörspiel" in Munzinger Online/Brockhaus. Enzyklopädie in 30 Bänden. 21. Auflage. Aktualisiert mit Artikeln aus der Brockhaus-Redaktion. Online verfügbar unter <http://www.munzinger.de/document/12010025609>, zuletzt geprüft am 22.12.2012 [abgerufen von Stadtbücherei Frankfurt].

181 Vgl. Travkina: Sprechwissenschaftliche Untersuchungen zur Wirkung vorgelesener Prosa (Hörbuch), 2010, S. 42.

182 Vgl. Kinder und Jugendliche - Fans von Hörbüchern? Eine Untersuchung im Rahmen des Leseförderungsprojekts "Ohr liest mit" 2006. Börsenverein des Deutschen Buchhandels 2006. Online verfügbar unter <http://www.boersenverein.de/sixcms/media.php/976/Ohr%20liest%20mit%20-%20Auswertung%202006.pdf>, zuletzt geprüft am 22.12.2012, S. 16.

183 Vgl. ebd., S. 20.

In allen drei Fällen wird der Gehörsinn angesprochen, beim Vorlesen zusätzlich der Sehsinn. Anders als beim Vorlesen sind Kinder beim Hörbuch-/Hörspielhören ganz auf ihr Gehör und die Stimmvariationen (z. B. Stimmhöhe) des Vorlesers angewiesen. Mimik oder die Bilder in Bilderbüchern entfallen in der Regel. Ausnahme, zumindest was die Bilder betrifft, sind Kombinationen aus Büchern und Hörbüchern bzw. Hörspielen.

Ein Vorteil von Hörbüchern und Hörspielen ist, dass es sich bei den Vorlesern/Sprechern meist um professionell geschulte Personen handelt. Sofern ein passendes Abspielgerät vorhanden ist, können Kinder die Hörmedien außerdem in der Regel unabhängig von Erwachsenen nutzen. Dies ermöglicht auch denjenigen Zugang zu Literatur, die niemanden haben, der ihnen vorliest, z. B. weil Eltern generell dem Kind nicht vorlesen oder temporär keine Zeit bzw. Lust zum Vorlesen haben. In beiden Situationen, beim Vorgelesenbekommen und beim Hörbuch-/Hörspielhören, besteht prinzipiell die Möglichkeit des ‚Anhaltens‘, ‚Zurück- und Vorspulens‘. Beim Hörbuch-/Hörspielhören hat das Kind darüber die Kontrolle. Studien haben gezeigt, dass dies in Vorlesesituationen nicht immer der Fall ist und manche Eltern es z. B. nicht gern mögen, wenn das Kind vor- oder zurückblättert oder das Blättern grundsätzlich nur selbst übernehmen.¹⁸⁴ In Situationen, in denen Eltern nicht vorlesen können, z. B. während längerer Autofahrten, sind Hörbücher bzw. Hörspiele zudem eine gute Alternative.

Obwohl Hörbüchern und Vorlesegeschichten gemeinsam ist, dass sie auf einer literarischen Vorlage basieren, die dann vorgelesen wird, ist bei Hörbüchern dem Kind der Bezug zum Lesen evtl. nicht so deutlich, da es niemanden lesen sieht.

Das größte Manko bei Hörbüchern bzw. Hörspielen besteht darin, dass die persönliche Zuwendung durch den Vorleser fehlt und es keine Möglichkeit für das Kind/die Kinder gibt, bei Unklarheiten sprachlicher oder inhaltlicher Natur nachzufragen sowie über das Gehörte zu sprechen. Dies wird auch bei Hettwer deutlich, die unterstreicht: „Cassetten und Fernsehen dagegen lassen das Kind stärker allein und drängen es in einen

184 Vgl. Bus, Adriana G. u. a.: Attachment and Bookreading Patterns: A Study of Mothers, Fathers, and Their Toddlers. In: *Early Childhood Research Quarterly* 12 (1) 1997, S. 81–98; vgl. Elias: Väter lesen vor, 2009, S. 211.

fremden Rhythmus.“¹⁸⁵. Auch der 10-jährige Eike betont diesen gewichtigen Unterschied, indem er feststellt: „Beim Vorlesen kann man nachfragen, wenn man was nicht verstanden hat, bei der CD nicht.“¹⁸⁶.

In der Praxis koexistieren Vorlesen und die Nutzung von Hörbüchern bzw. Hörspielen. Beide haben ihren Platz. Eine Möglichkeit, Vorteile aus beiden ‚Welten‘ zu nutzen, bestünde darin, gelegentlich zusammen mit dem Kind Hörspiele/Hörbücher zu hören und mit ihm über das Gehörte zu sprechen.

185 Hettwer, Elisabeth: Lesen - Erlesen, Lesefertigkeit, Leseverständnis. Rheinisch-Bergischer Kreis 2010. Online verfügbar unter <http://www.schulpsychologie.de/wws/bin/462154-463690-2-lesen.pdf>, zuletzt aktualisiert am 06.09.2010, zuletzt geprüft am 22.12.2012, S. 1 [PDF-Zählung, o. S.].

186 Langendorf, Antonia: "Schön ist, dass wir uns gegenseitig zuhören.". Kinder sprechen übers Vorlesevergnügen und die Wirkung der Vorleser-Stimme. In: *TPS. Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita* (10) 2009, S. 28–29, hier S. 29.

4 Vorlesen im Kontext von Öffentlichen Bibliotheken

In diesem Kapitel wird das Vorlesen im Kontext von Öffentlichen Bibliotheken betrachtet. ‚Im Kontext‘, da nicht alle Veranstaltungen in den Räumlichkeiten der Bibliotheken bzw. von deren eigenen Mitarbeitern durchgeführt werden müssen.

Durch die Auswahl der Themen soll ein Überblick über für das Vorlesen wichtige Parameter gegeben werden. Dabei wird jedoch kein Anspruch auf Vollständigkeit bzgl. der Breite und der Tiefe der Bearbeitung der Themen erhoben, da dies innerhalb einer Bachelorarbeit nicht zu leisten wäre. Themenbereiche wie z. B. die Rekrutierung und der Einsatz von Ehrenamtlichen (samt Vorteilen und Hindernissen) werden an dieser Stelle nicht behandelt, ebenso wenig der Bereich Werbung bzw. Öffentlichkeitsarbeit für Vorleseveranstaltungen, da hauptsächlich das Vorlesen selbst im Fokus stehen soll. Beide sind natürlich trotzdem sehr wichtig, da Bibliotheken sich in einer schwierigeren Ausgangslage befinden als z. B. Kindertagesstätten oder Schulen: Die Kinder sind nicht automatisch ‚vor Ort‘ und es müssen mehr Anstrengungen unternommen werden, um die Zielgruppe mit Angeboten bekannt zu machen und sie für diese zu gewinnen. Zudem mangelt es vielen Bibliotheken an finanziellen Ressourcen und Personal, so dass häufig auf ehrenamtliche Mitarbeiter zurückgegriffen wird.

Nachdem in Abschnitt 4.1 verschiedene Formen von Vorleseveranstaltungen vorgestellt werden, geht es darauf folgend vornehmlich um ‚klassische‘ Vorlesestunden, da dies die am weitesten verbreitete Vorlese-Veranstaltungsart ist. Vieles ist allgemeiner Natur und lässt sich auch auf andere Vorleseveranstaltungstypen übertragen. Manchmal gibt es jedoch auch Besonderheiten: Beim Angebot ‚Bilderbuchkino‘ steht z. B. schon vorher fest, dass es sich bei der Geschichte um ein Bilderbuch handeln wird und dass für die Umsetzung mehr Technik (PC und Beamer oder Dia-Projektor sowie eine Leinwand) und eine Verdunklungsmöglichkeit benötigt werden. Autorenlesungen wirken sich, bedingt durch höhere Kosten, sehr wahrscheinlich auf die Gruppengröße aus. Kaum eine Bibliothek wird es sich leisten können, für mehrere kleine Grüppchen à 5 Kindern hintereinander Autorenlesungen anzubieten. Stattdessen läuft es vermutlich auf weniger Lesungen mit einer größeren Zahl von Kindern hinaus.

4.1 Formen von Vorleseveranstaltungen

In Öffentlichen Bibliotheken gibt es für Kinder verschiedene Veranstaltungstypen mit Vorlesebezug. Neben Vorlesestunden, die laut *ALD-Studie* die am weitesten verbreitete Form ist¹⁸⁷, werden von rund der Hälfte der Bibliotheken Bilderbuchkinos und Autorenlesungen bzw. Lesungen von Prominenten angeboten. Lesenächte oder Vorlese-nächte (dies wurde in der Befragung zusammengefasst) gehören zum Programm jeder dritten Bibliothek.^{188 189} Darüber hinaus gibt es noch andere Formate wie z. B. die Lesepartys¹⁹⁰, welche im Rahmen des Kooperationsprojektes *Leseohren aufgeklappt* 2003 u. a. in der Stadtbibliothek Stuttgart durchgeführt wurden. Diese bestanden aus verschiedenen Modulen wie z. B. Autorenlesungen, Bilderbuchkino, Vorlesen in Lesezelten oder einem ‚Märchenbazar‘. Auch für das leibliche Wohl wurde gesorgt. Getränke wurden von ‚Geschichtenkellnern‘ zusammen mit einem Gedicht oder einer Geschichte serviert.

Das Vorlesen kann außerdem als Basis für weitere Aktivitäten genutzt werden: Geschichten können z. B. szenisch von den Kindern umgesetzt werden. Kriterien zur Auswahl geeigneter Stoffe und Anregungen zur praktischen Umsetzung nennt De Vos. In ihren Beispielen zeigt sie u. a., dass nicht für alle Arten des Theaterspiels sehr viel Platz benötigt wird. Beim Tischtheater beispielsweise werden ein Tisch zur Bühne und die von den Kindern selbstgebastelten Figuren, die per Hand geführt werden, zu Schauspielern.¹⁹¹

In einer Gruppendiskussion im Rahmen der *ALD-Studie* wurden Vor- und Nachteile von eher alltäglichen Veranstaltungen gegen die von Veranstaltungen mit ‚Eventcharakter‘

187 In der Studie werden sie ‚Vorleseaktionen‘ genannt (vgl. Ehmig; Reuter: *Außerschulische Leseförderung in Deutschland*, 2011, S. 29).

188 Vgl. ebd., S. 29.

189 Die Ergebnisse sind gemittelte Werte. Der Anteil an ehrenamtlich geleiteten Bibliotheken, die solche Angebote machen, ist jeweils geringer als der der hauptamtlich geleiteten. Besonders stark ist die Diskrepanz bei den Autorenlesungen/Lesungen von Prominenten, die nur von rund einem Drittel der ehrenamtlich geleiteten Bibliotheken angeboten werden, im Vergleich zu 74 % der hauptamtlich geleiteten Bibliotheken. (Vgl. ebd., S. 32). Gerade der letzte Punkt ist vermutlich auf die hohen Kosten der Lesungen und das (zu) kleine Budget der Bibliotheken zurückzuführen.

190 Vgl. dazu und zum Folgenden Häßler, Julia u. a.: *Leseohren aufgeklappt! Das Stuttgarter Vorleseprojekt*. Breuninger Stiftung GmbH (Hg.). Stuttgart 2003. Online verfügbar unter <http://www.leseohren-aufgeklappt.de/fileadmin/downloads/broschuere.pdf>, zuletzt geprüft am 22.12.2012, S. 19–23.

191 Vgl. Vos, Linda De: Szenische Umsetzung von Geschichten. Leseförderung und Theaterspiel gehören zusammen. In: *TPS. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* (6) 2002, S. 33–35.

abgewogen.¹⁹² Als Vorteil der ‚Highlight-Veranstaltungen‘ wurde gesehen, dass diese besonders medienwirksam seien und Publikum anlockten, welches sonst der Bibliothek eher fernbliebe. Nachteilig ist nach Ansicht der Diskussionsteilnehmer, dass die Veranstaltungen häufig besonders kosten-, zeit- und/oder personalintensiv sind. Problematisch sei auch, dass Lesen so nicht als etwas ‚Normales‘, zum täglichen Leben gehörendes, dargestellt werde.

Claussen bezieht sich in seinen Ausführungen auf das Vorlesen zu Hause, in KiTas und in der Schule. Er plädiert ebenfalls für die Integration des Vorlesens in den Alltag und sieht einzelne ‚Events‘ nur als Ergänzung an, da diese allein zu wenig bewirkten.¹⁹³

Nach Einschätzung der Verfasserin dieser Arbeit ist eine Mischung aus ‚Highlights‘ und regelmäßig stattfindenden Vorlesestunden/Bilderbuchkino vermutlich ratsam, da in Bibliotheken durch die Freiwilligkeit der Teilnahme an Veranstaltungen eine besondere Situation vorliegt (siehe Einleitung zu Kapitel 4). Es wäre sicherlich sinnvoll, beide Arten von Angeboten hinsichtlich ihrer Nachhaltigkeit zu evaluieren, um hier ein fundiertes Urteil fällen zu können.

Neben Angeboten für Kinder sind auch solche sinnvoll, die sich an Erwachsene richten, die als Vorleser tätig sind bzw. sein wollen, u. a. Buchauswahllisten, Medienboxen oder Schulungen (z. B. bzgl. Vorlesetechniken).

4.2 Zielgruppenspezifische Vorleseangebote

Kinder sind verschieden was ihr Alter, ihr Geschlecht, ihre Interessen, ihre sprachlichen und anderen Fähigkeiten betrifft. Ein einzelnes Angebot kann schwerlich den Bedürfnissen aller Kinder gerecht werden.

In der *ALD-Studie* wurde nach Angeboten im Bereich Sprach- und Leseförderung für Jungen, Kinder mit Migrationshintergrund und aus ‚bildungsfernen‘ Familien gefragt, da diese „nach aktuellem Stand der Leseforschung besonderer Aufmerksamkeit bedürfen“¹⁹⁴.¹⁹⁵ ¹⁹⁶ Exemplarisch für die Gruppe der Jungen zeigt sich dies z. B. an den Er-

192 Vgl. dazu und zum Folgenden Ehmig; Reuter: *Außerschulische Leseförderung in Deutschland*, 2011, S. 35f.

193 Vgl. Claussen: *Praxisbuch Vorlesen*, 2011, S. 17f.

194 Ehmig; Reuter: *Außerschulische Leseförderung in Deutschland*, 2011, S. 37.

195 Vgl. ebd., S. 37.

gebnissen der *PISA-Studie 2009*. Sie deckte in Deutschland im Bereich Lesekompetenz einen Vorsprung der Mädchen vor den Jungen von durchschnittlich ca. 40 Punkten auf.¹⁹⁷ Dies entspricht laut OECD mehr als einer halben Kompetenzstufe. Die Mädchen sind den Jungen von der Lesekompetenz her damit durchschnittlich ein Schuljahr voraus.¹⁹⁸ Auch die Lesemotivation der Jungen ist geringer. Dies zeigte sich z. B. in der *KIM-Studie 2010*: Fast dreimal mehr Mädchen als Jungen sagten, dass das Lesen von Büchern zu ihren Lieblingstätigkeiten zähle.¹⁹⁹

Trotzdem gab nur ein geringer Prozentsatz von Bibliotheken an, spezielle Angebote für diese Zielgruppen zu machen.²⁰⁰ Die größte Verbreitung hatten zum Zeitpunkt der Befragung dabei solche für Kinder mit Migrationshintergrund: Sie fanden sich bei 11 % der Bibliotheken. Spezielle Angebote für Jungen wurden laut Studie von 7 % der Bibliotheken gemacht. Noch geringer war der Anteil an Angeboten für Kinder aus sozial benachteiligten Familien: Diese finden sich der Studie zufolge nur in jeder 20. Bibliothek.²⁰¹

Es ist nicht möglich, eine scharfe Trennlinie zwischen den drei Gruppen zu ziehen, da es viele Kinder gibt, die zwei oder mehr davon gleichzeitig angehören. Kinder aus diesen Zielgruppen haben natürlich grundsätzlich die Möglichkeit, an den ‚allgemeinen‘ Vorlesestunden teilzunehmen. Ist es nicht möglich, auch Angebote für spezielle Zielgruppen zu machen, ist es besser, ein allgemeines Angebot zu haben als gar keins. Dennoch sollte dann versucht werden, Inhalte und Schwierigkeitsgrade abzuwechseln, um möglichst viele Kinder zumindest temporär zu erreichen.

Bei der Adressierung spezieller Zielgruppen kann es sich allerdings auch um eine Gratwanderung handeln, da man nicht wissen kann, wie Kinder auf solch ein besonderes

196 Darüber hinaus gibt es natürlich noch andere Zielgruppen für die auf sie zugeschnittene Angebote sehr wichtig wären, z. B. Kinder verschiedenen Alters oder gehörlose Kinder (hier wäre ein Gebärdendolmetscher notwendig).

197 Vgl. PISA 2009 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können, 2010, S. 64.

198 Vgl. ebd., S. 63.

199 Vgl. KIM-Studie 2010, 2011 [Onlineressource], S. 11.

200 Erfasst wurden nur die Daten zu zielgruppenspezifischen Angeboten der Sprach- und Leseförderung allgemein, nicht jedoch speziell auf das Vorlesen bezogen.

201 Vgl. Ehmig; Reuter: Außerschulische Leseförderung in Deutschland, 2011, S. 25f.

Angebot reagieren, ob sie dieses positiv bewerten oder sich dadurch stigmatisiert fühlen und diesem fern bleiben.²⁰²

Möglichkeiten, Angebote stärker auf die benannten Zielgruppen auszurichten, finden sich in verschiedenen Teilen dieser Arbeit. Sie betreffen die Auswahl der Vorleser, die angebotenen Sprachvarianten, die Art und Themen des Vorlesestoffes und den gewählten Vorleseort. Um Doppelungen zu vermeiden, werden sie an dieser Stelle nicht noch einmal aufgeführt.

4.3 Vorleser

Zuhörer, Vorlesestoff und die vorlesende Person bilden in der Vorlesestunde eine Einheit. Um einen möglichst ‚bunt‘ gemischten Kreis an Vorlesern und die vorhandene Qualifikation bzw. Möglichkeiten zur Qualifizierung derselben geht es im folgenden Abschnitt.

4.3.1 Diversität der Vorleser

Vorlesestunden in der Bibliothek werden sowohl durch ehren- als auch durch hauptamtliche Mitarbeiter durchgeführt.

Der Prozentsatz an Ehrenamtlichen in Öffentlichen Bibliotheken, die in der Lese- und Sprachförderung tätig sind, hängt laut *ALD-Studie* vom Träger der Bibliothek ab. Handelt es sich um einen öffentlichen Träger, führen bei rund der Hälfte dieser Bibliotheken Hauptamtliche allein die Angebote durch, bei rund einem Drittel werden diese von Ehrenamtlichen und Hauptamtlichen durchgeführt und nur bei 17 % von Ehrenamtlichen allein. Bei kirchlichen Trägern zeigt sich ein deutlich abweichendes Bild: Hier führen fast ausschließlich Ehrenamtliche die Angebote durch.²⁰³ Dies ist darin begründet, dass nur wenige kirchliche Bibliotheken überhaupt hauptamtlich geleitet sind.^{204 205}

202 Vgl. Jakob-Röhl, Heidi; Lange-Bohauimilitzky, Ingrid: Nur für Jungs, was soll das denn? In: *Beiträge Jugendliteratur und Medien* 58 (1) 2006, S. 65–71, hier S. 67, die einen ähnlichen Gedanken speziell zur Zielgruppe der Jungen äußern.

203 Vgl. Ehmig; Reuter: *Außerschulische Leseförderung in Deutschland*, 2011, S. 45.

204 Vgl. ebd., S. 44.

205 Einen guten Überblick zum Thema ‚Bibliothek und Ehrenamt‘ leistet die gleichnamige Studie des Deutschen Bibliotheksverbandes aus dem Jahr 2011: Sprengel, Rainer: *Bibliothek und Ehrenamt. Ergebnisse einer bundesweiten Bibliotheksbefragung des Deutschen Bibliotheksverbandes e.V. (dbv)*. Deutscher Bibliotheksverband e.V. (Hg.). Berlin 2011. Online verfügbar unter http://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user_upload/DBV/themen/ehrenamt/Bibliothek_und_Ehrenamt_Umfrageergebnisse.pdf, zuletzt geprüft am 22.12.2012.

Ehrenamtliche spielen in der Leseförderung also eine wesentliche Rolle. Vielfach engagieren sie sich in Vorleseinitiativen, die in den letzten Jahren in Deutschland entstanden.²⁰⁶ Diese bieten Privatpersonen die Möglichkeit, sich in ihrer Freizeit für das Vorlesen zu engagieren. Einsatzorte der ehrenamtlichen Vorleser sind neben Bibliotheken auch z. B. KiTas und Grundschulen.²⁰⁷

Z. Zt. findet eine Langzeitevaluierung von Vorleseinitiativen durch die Stiftung Lesen statt, in deren Rahmen u. a. auch die soziodemografische Zusammensetzung der Mitglieder untersucht wird.²⁰⁸ Um verschiedene Zielgruppen ansprechen zu können, wäre es sinnvoll, dass diese möglichst vielfältig ist. Garbe hebt in Bezug auf männliche Vorbilder hervor: „Viel wäre in diesem Zusammenhang gewonnen, wenn in der primären Sozialisation von Jungen (und Mädchen) viel mehr Männer präsent wären: als Väter, Erzieher und Grundschullehrer. Wenn die ‚primäre literarische Initiation‘ stärker von Männern mitgetragen würde, würde sich auch von dieser Seite die enge Verknüpfung von ‚Lesen‘ und ‚Weiblichkeit‘ auflösen.“²⁰⁹ Männliche Vorleser können zu dieser Auflösung aller Voraussicht nach beitragen.

Auch Menschen mit Migrationshintergrund können als solch ein (Vor-)Lesevorbild für Kinder fungieren. Zudem ist es u. a. mit ihrer Hilfe möglich, das Spektrum an Vorleseveranstaltungen um mehrsprachige Vorlesestunden zu erweitern. So erfahren beide Sprachen und Kulturen Wertschätzung.

Teilweise kann sich die Suche nach Vorlesern allerdings schwieriger gestalten, da in manchen Ländern der Welt die mündliche Überlieferung eine größere Rolle spielt als die schriftliche und so viele Erwachsene einen geringeren Bezug zum Vorlesen haben.²¹⁰

206 Vgl. Lesewelt - Netzwerk der Vorleseinitiativen: Über uns. Lesewelt e. V. Online verfügbar unter <http://www.lesewelt.org/uber-uns/>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.

207 Vgl. [dervorleseclub.de](http://www.dervorleseclub.de/vorlesepaten): Vorlesepaten. Stiftung Lesen. Online verfügbar unter <http://www.dervorleseclub.de/vorlesepaten>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.

208 Vgl. Lesen in Deutschland. Evaluierung ehrenamtlicher Vorleseinitiativen. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2010. Online verfügbar unter <http://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&lid=950>, zuletzt aktualisiert am 24.02.2010, zuletzt geprüft am 22.12.2012.

209 Garbe, Christine: Lesen - Sozialisation - Geschlecht. Geschlechterdifferenzierende Leseforschung und -förderung. In: Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.). 3. Aufl. Seelze, Zug: Kallmeyer; Klett und Balmer 2010 (Lehren lernen - Basiswissen für die Lehrerinnen und Lehrerbildung), S. 66–83, hier S. 78f.

210 Vgl. Ehmig; Reuter: Außerschulische Leseförderung in Deutschland, 2011, S. 38.

Wenn ältere Kinder bzw. Jugendliche jüngeren vorlesen, hat dies für beide Seiten oft eine sehr motivierende Wirkung. Ein Beispiel dafür ist das Projekt *Schüler lesen Schülern vor*, welches im Rahmen des Kooperationsprogramms *Bildungspartner NRW - Bibliothek und Schule* durchgeführt wurde.²¹¹ Das Fazit der Veranstalter lautete:

*Die Jüngeren bekamen einen leichten Zugang zu Büchern und konnten an fast gleichaltrigen Modellen lernen und die Älteren beschäftigten sich ebenfalls ausgiebig mit den Büchern und hatten einen „großen Auftritt“.*²¹²

Dieser positive Eindruck korrespondiert auch mit eigenen Erlebnissen der Verfasserin dieser Arbeit im Rahmen einer Vorlesekooperation zwischen einer Grundschulklasse und einer Kindergartengruppe.

4.3.2 Qualifikation und Qualifizierungsangebote

*Der größte mir bekannte Fehler ist die weit verbreitete Auffassung, Vorlesen sei nichts Besonderes, man könne es praktisch „aus sich selbst“, man müsse es z. B. nicht üben – und so wird es meistens dann auch.*²¹³

Die Erfahrung Claussens, dass viele Menschen die Tätigkeit des Vorlesens unterschätzen, wird in Aussagen einer Teilnehmerin der *ALD-Studie* bestätigt. Nicht selten käme es vor, dass ehrenamtliche Vorleser unrealistische Vorstellungen vom Vorlesen vor einer Gruppe von Kindern hätten und die Konfrontation mit der Realität zu Frustration und Abbruch der Vorlesetätigkeit führe.²¹⁴ In beiden Publikationen wird die Qualifizierung von Vorlesern als sehr sinnvoll erachtet.²¹⁵

In der *ALD-Studie* gab nur $\frac{1}{4}$ der befragten Bibliotheken an, dass alle ihrer ehrenamtlichen Mitarbeiter, die im Bereich Sprach- und Leseförderung eingesetzt sind, dafür ausgebildet sind. Bei rund der Hälfte der Bibliotheken traf dies nach eigenen Angaben auf einen Teil ihrer Ehrenamtlichen zu.²¹⁶

Als Qualifikation wurden dabei auch eine (frühere) berufliche Tätigkeiten, z. B. als Erzieher oder Lehrer, gewertet oder aber die Erfahrungen, die die Ehrenamtlichen im Laufe der Jahre gesammelt hatten.²¹⁷

211 Vgl. Bildungspartner NRW - Bibliothek und Schule. Aktionsprogramm: Schüler lesen Schülern vor 2004. Online verfügbar unter <http://www.bibliothek.schulministerium.nrw.de/app/resources/schuelerlesenschuelernvor.pdf>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.

212 Ebd.

213 Claussen: Praxisbuch Vorlesen, 2011, S. 22.

214 Vgl. Ehmig; Reuter: Außerschulische Leseförderung in Deutschland, 2011, S. 48/49.

215 Vgl. ebd., S. 48/49; vgl. Claussen: Praxisbuch Vorlesen, 2011, S. 22.

216 Vgl. Ehmig; Reuter: Außerschulische Leseförderung in Deutschland, 2011, S. 46.

217 Vgl. ebd., S. 46.

Auch bei Menschen, die bereits im pädagogischen Bereich gearbeitet haben oder noch arbeiten, gibt es Ausbaupotential. Darauf weisen u. a. folgende Beispiele hin: Im Projekt *Leseförderung durch Vorlesen* der PH-Weingarten zeigte sich z. B., dass eine nur eintägige Lehrerfortbildung, durchgeführt von Sprechwissenschaftlern (als Vorlesetraining mit Video-Feedback im Gruppentraining), sich positiv auf die Vorlesequalität der Lehrer auswirkte und so mittelbar zu einem größeren Zuwachs des Lesequotienten der Achtklässler führte.²¹⁸

Sicherlich ist es möglich, sich selbst einiges das Vorlesen betreffend anzueignen und durch Ausprobieren zu optimieren. Man selbst nimmt sich jedoch u. U. ganz anders wahr, als dies andere tun. Zudem gibt es, wie im Folgenden gezeigt wird, einige Punkte, die beachtet werden sollten.

Qualifizierung bzw. Professionalisierung ist ein Thema, das sowohl hauptamtliche als auch ehrenamtliche Mitarbeiter der Bibliothek betrifft. Nicht an jeder Hochschule, die Bibliothekare ausbildet, wird das Vorlesen so spezifisch und praxisnah behandelt, wie dies laut Curriculum²¹⁹ z. Zt. an der Hochschule der Medien in Stuttgart der Fall ist.

Qualifizierungsmaßnahmen können sich auf verschiedene Bereiche beziehen (z. B. Medienauswahl, Stimmbildung oder pädagogische Aspekte wie der Umgang mit Störungen) und werden von verschiedenen Institutionen bzw. Personen angeboten. Manchmal handelt es sich auch speziell um einen moderierten Erfahrungsaustausch für Vorlesepaten. Dieser wird beispielsweise regelmäßig in Düsseldorf für Vorleser des Netzwerkes ‚Düsseldorf liest vor‘ angeboten.²²⁰ Es gibt auch spezielle Schulungen für mehrsprachige Vorleser. Diese werden z. B. vom RAA Solingen (Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien) angeboten.²²¹

218 Vgl. Belgrad; Schünemann: *Leseförderung durch Vorlesen: Ergebnisse und Möglichkeiten eines Konzepts zur basalen Leseförderung*, 2011, S. 164.

219 Vgl. Hochschule der Medien (HdM) - Alle Studiengänge auf einen Blick. 70858 Erzählen und Gestalten - Programmarbeit in Kinderbibliotheken. Hochschule der Medien. Online verfügbar unter http://www.hdm-stuttgart.de/hochschule/fakultaeten_studiengaenge/studiengaenge/vorlesung_detail?vorlid=5212618, zuletzt geprüft am 22.12.2012.

220 Vgl. Netzwerk Düsseldorf liest vor. Aktuelle Termine. Online verfügbar unter <http://www.duesseldorf-liest-vor.de/aktuelle-termine.html>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.

221 Vgl. RAA Solingen: *Interkulturelle Leseförderung: Ausbildung und Einsatz von mehrsprachigen Lesepatinnen und -paten*. Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien Solingen (RAA). Online verfügbar unter <http://www2.solingen.de/C12572F80037DB19/html/30C5B01211FC941CC125765D003FF1E2?opendocument>, zuletzt geprüft am 15.12.2012.

Einen guten Überblick über aktuell stattfindende einzelne Fortbildungsangebote und Ausbildungsstätten für das Vorlesen in Deutschland bieten die Seiten des *Vorleseclubs* der Stiftung Lesen.²²²

Eine breit gefächerte Weiterbildung in Lese- und Literaturpädagogik²²³, die sich an Personen richtet, die eine Qualifikation in diesem Bereich anstreben (z. B. Erzieher, Bibliothekare, Sozialpädagogen)²²⁴, wurde vom Bundesverband Leseförderung in Kooperation mit der Akademie Remscheid und jugendstil – Kinder- und Jugendliteraturzentrum NRW entwickelt. Ab Januar 2013 ist die Teilnahme an diesem umfangreich erscheinenden Programm möglich. Es ist modular aufgebaut und umfasst folgende 5 Themengebiete: ‚Pädagogik und Entwicklungspsychologie‘, ‚Kinder- und Jugendliteratur‘, ‚Planung, Organisation, PR und Management‘, ‚Erzählen, Vorlesen und Schreiben‘ sowie ‚Literacy und Lesedidaktik‘.²²⁵

Das neue Weiterbildungsangebot stellt einen Schritt in Richtung der Professionalisierung von Leseförderung dar.

4.4 Ansprechend und wirksam vorlesen

Vorlesen ist nicht gleich Vorlesen. Was macht jedoch ‚gutes‘ Vorlesen aus? Wie sollte sich der Vorleser auf das Vorlesen selbst vorbereiten? Wie sollten Stimme und Körper des Vorlesenden eingesetzt und die Kinder mit einbezogen werden? Diesen Fragen soll im Folgenden nachgegangen werden.

4.4.1 Vorbereitung

Eine intensive Beschäftigung mit dem Vorlesebuch bzw. der Geschichte ist eine Grundvoraussetzung für gelingendes Vorlesen. Markfelder bezeichnet die Bereitschaft zur Vorbereitung als eine der 3 wichtigen Eigenschaften eines Vorlesers (neben Freude am

222 Vgl. [dervorleseclub.de: Seminar- und Fortbildungstermine](http://www.dervorleseclub.de/seminare/?seite=1). Stiftung Lesen. Online verfügbar unter <http://www.dervorleseclub.de/seminare/?seite=1>, zuletzt geprüft am 22.12.2012; vgl.

[dervorleseclub.de: Die Ausbildungsstätten der Stiftung Lesen](http://www.dervorleseclub.de/ausbildungsstaetten). Stiftung Lesen. Online verfügbar unter <http://www.dervorleseclub.de/ausbildungsstaetten>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.

223 Vgl. Leseförderung mit Qualität – Neues Weiterbildungsprogramm für Lese- und Literaturpädagogik ab Januar 2013. Bundesverband Leseförderung e.V. Online verfügbar unter <http://www.bundesverband-lesefoerderung.de/aktuelles/weiterbildungsprogramm-lese-und-literaturpaedagogik-pressemappe/>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.

224 Vgl. Weiterbildung Lese- und Literaturpädagogie/in. Bundesverband Leseförderung e.V. Online verfügbar unter <http://www.bundesverband-lesefoerderung.de/weiterbildung/>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.

225 Vgl. Leseförderung mit Qualität – Neues Weiterbildungsprogramm für Lese- und Literaturpädagogik ab Januar 2013 [Onlinereource].

Vorlesen und Geduld).²²⁶

Es sei empfehlenswert, wenn sich die Vorleser mit dem Inhalt der Geschichte sowie mit den darin vorkommenden Figuren genau befassen, um sich eine präzise Vorstellung von ihren Eigenschaften, ihrer Sprechweise etc. zu machen.²²⁷ Außerdem könne man sich so z. B. auf unerwartete Themenbereiche, schwer auszusprechende Namen usw. vorbereiten.²²⁸

Günstig sei auch, sich schon vorher zu überlegen, an welcher Stelle Pausen sinnvoll sind, um z. B. mit den Kindern über Gehörtes zu sprechen. Auch könnten Stellen identifiziert werden, an denen es Nachfragen der Kinder geben könnte.²²⁹

Um den Text für die Kinder zugänglicher zu machen, gibt es verschiedene Möglichkeiten: Teile des Textes können z. B. durch einfacheren Text ersetzt werden²³⁰ oder einzelne Wörter oder Redewendungen, die Kindern evtl. Schwierigkeiten bereiten, können diesen erklärt werden. Letzteres dient dazu, den Wortschatz der Kinder zu erweitern. Die Worterklärungen können zur Vorbereitung auf Karteikarten o. Ä. geschrieben werden. Alternativ kann man das Erklären aber auch einzelnen Kindern überlassen, sofern ihnen das Wort bekannt ist. Dadurch werden diese stärker eingebunden.²³¹

Um das Interesse der Kinder aufrecht zu erhalten und sie stärker in das Vorlesen mit einzubeziehen, können Stellen ausgewählt werden, die die Kinder zum Mitmachen animieren.²³² Kinder können z. B. einzelne Verse mitsprechen oder passende Geräusche machen. Nach Einschätzung der Verfasserin dieser Arbeit eignet sich dies allerdings eher für jüngere Kinder, evtl. bis zur 2. Klasse.

226 Vgl. Markfelder, Gerda: Vorlesestunden. Allgemeines, Tipps und Anregungen. Büchereiverband Österreichs (Hg.). Wien 2006 (Konzepte zur Literaturvermittlung, 3). Online verfügbar unter http://www.oesterreichliest.at/~oesterreichliest/mediafiles/85/03_end-Schriftenreihe_Vorlesen.pdf, zuletzt geprüft am 22.12.2012, S. 4.

227 Vgl. ebd., S. 10.

228 Vgl. Reading aloud - some guidelines. National Library of New Zealand 2011. Online verfügbar unter <http://schools.natlib.govt.nz/sites/schools.natlib.govt.nz/files/reading-aloud-some-guidelines.pdf>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.

229 Vgl. Markfelder: Vorlesestunden, 2006 [Onlineressource], S. 10.

230 Vgl. Claussen: Praxisbuch Vorlesen, 2011, S. 145.

231 Ein anschauliches Video zum Thema Wortschatzerweiterung beim Vorlesen findet sich hier: NEFEC: REACH Workshop Series. Storybook Reading - Vocabulary. The North East Florida Educational Consortium (NEFEC). Online verfügbar unter <http://www.nefec.org/erf/storybookreading/>, zuletzt geprüft am 29.12.2012.

232 Vgl. Brandt, Susanne: Lauschen und Lesen. Hörerlebnisse in der Sprach- und Leseförderung von Kinderbibliotheken. Mit Praxisbeispielen auf CD-ROM. Berlin: Simon Verlag für Bibliothekswissen 2009, S. 56.

Claussen rät dazu, sich eine ‚Text-Partitur‘ zu erstellen und durch Zeichen Pausen, besondere Hervorhebungen, freies Erzählen etc. im Text zu markieren.²³³

Dies klingt grundsätzlich hilfreich. Nutzt man jedoch Bibliotheksbücher oder möchte seine eigenen Bücher unversehrt lassen, ist die Umsetzung, zumindest was Bilderbücher betrifft, eher schwierig. Bei Büchern, die nur Text enthalten, könnte der Vorleser evtl. mit Kopien arbeiten, auf denen die Markierungen vorgenommen werden.

Von vielen Verfassern wird die Relevanz des lauten Lesens beim Üben betont. Dies sei sinnvoll, um z. B. die Wirkung bestimmter Textstellen besser einschätzen zu können²³⁴, seine eigene Stimme zu erleben²³⁵ und die Dauer des Vorlesens genauer abschätzen zu können²³⁶. Gerade bei Letzterem könne man sich leicht verschätzen, wenn man den Text vorher nur leise gelesen hat, da lautes Lesen mehr Zeit in Anspruch nehme.²³⁷

Neben dem Vorlesen ‚vor sich selbst‘ kann man natürlich auch anderen vorlesen, um sich an das Vorlesen vor Publikum zu gewöhnen. Claussen schlägt dazu noch eine andere Möglichkeit vor: ein ‚Bilderpanorama‘ mit Fotos der Kinder, denen man vorliest. Dadurch könne man sich die Zuhörer und ihre Reaktionen besser vorstellen und die Vorlesesituation werde authentischer.^{238 239}

Claussen beschreibt anschaulich, wie sich die Qualität des Vortrags durch wiederholtes Üben verbessern lässt:²⁴⁰ Zu Beginn sei der Leser noch mit der Aneignung des Textes beschäftigt und lese dadurch meist noch ohne großartige Betonung vor. Durch die Konzentration auf den Text baue er zudem noch wenig Blickkontakt zu den Zuhörern auf. Die Folge sei, dass der Text als eine Barriere zwischen Zuhörer und Vorleser stehe. Mit zunehmender Übung verändere sich das Sprechen: Pausen würden gezielter eingebaut, der Text betonter vorgelesen und durch die größere textliche Sicherheit verbessere sich der Blickkontakt mit den Zuschauern. Erreicht man das höchste Niveau,

233 Vgl. Claussen: Praxisbuch Vorlesen, 2011, S. 144.

234 Vgl. Vorlesen? Vorlesen! Hessisches Kultusministerium (Hg.). Wiesbaden 2007 (Lese-Info, 5). Online verfügbar unter http://mediathek.bildung.hessen.de/material/grundschule/deutsch/lesen/Lese_Info_5.pdf, zuletzt geprüft am 21.12.2012, S. 10.

235 Vgl. Markfelder: Vorlesestunden, 2006 [Onlineressource], S. 10.

236 Vgl. ebd., S. 10.

237 Vgl. ebd., S. 10.

238 Vgl. Claussen: Praxisbuch Vorlesen, 2011, S. 144.

239 In seiner Ausführung bezieht er sich auf das Vorlesen in der Grundschule. Ob dieser Tipp auch für das Vorlesen in der Bibliothek hilfreich ist, bei dem das Publikum wechseln kann, muss individuell beurteilt werden.

240 Vgl. hierzu und zum Folgenden Ebd., S. 142f.

sei man als Vorleser in der Lage, den Text sehr gut zu überblicken und die zentralen Stellen besonders hervorzuheben. Die Sicherheit beim Vorlesen sei auch für die Zuhörer spürbar, die nun noch stärker einbezogen werden könnten. Es sei möglich, einzelne Teile frei zu erzählen. Mimik und Gestik kämen stärker zum Einsatz und das Vorlesen trüge nun Züge des freien Erzählens.

4.4.2 Einsatz von Stimme und Körper

*Lautes Lesen ist gestaltendes Lesen. Wenn es für Zuhörerinnen und Zuhörer gedacht ist, die den Text nur über das Hören verfolgen, muss es besonders gekonnt präsentiert werden.*²⁴¹

Wie kann ein solches ‚gekonntes Vorlesen‘ aussehen?

Ein häufiger Fehler beim Vorlesen sei eine zu hohe Vorlesegeschwindigkeit.²⁴² Möchte man, dass die Kinder der Geschichte folgen können, gelte: „Langsam vorlesen, eher noch langsamer!“²⁴³ Das Einlegen von Pausen (siehe auch Abschnitt 4.4.1) erleichtere das Verständnis ebenfalls und ermögliche die Entstehung von inneren Bildern²⁴⁴ sowie Interpretationen²⁴⁵ bei den Zuhörern. Außerdem könne durch den gezielten Einsatz von Pausen die Spannung erhöht werden.²⁴⁶ Markfelder rät zu einem Wechsel zwischen Spannung und Entspannung.²⁴⁷ Pabst-Weinschenk warnt davor, die Pausen nur nach den Satzzeichen zu setzen, da dies zu ‚abgelesen‘ wirke. Besser sei es, wenn man sich am freien Sprechen orientiere und wie dort die Pausen unabhängig z. B. von Kommas setze, da letztere nicht zwangsläufig mit den ‚natürlichen‘ Sprechpausen übereinstimmten.²⁴⁸

Auch wenn das Grundtempo eher langsam sein sollte, gilt dies nicht für die gesamte Geschichte. Vielmehr sollte die Geschwindigkeit dem Text angepasst werden. Dasselbe gilt für die verwendete Lautstärke und die Klangfarbe. Monotones Vorlesen sollte ver-

241 Vorlesen? Vorlesen!, 2007 [Onlineressource], S. 10.

242 Vgl. Reading aloud - some guidelines, 2011 [Onlineressource], S. 2.

243 Claussen: Praxisbuch Vorlesen, 2011, S. 145.

244 Vgl. ebd., S. 145.

245 Vgl. Vorlesen? Vorlesen!, 2007 [Onlineressource], S. 11.

246 Vgl. Claussen: Praxisbuch Vorlesen, 2011, S. 25.

247 Vgl. Markfelder: Vorlesestunden, 2006 [Onlineressource], S. 5.

248 Vgl. Pabst-Weinschenk, Marita: So sprechen, dass man gut zuhören kann. In: Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Bernius, Volker; Imhof, Margarete (Hg.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2010 (Edition Zuhören, 8), S. 163–182, hier S. 170.

mieden werden, da es einschläfernd wirken und dazu führen kann, dass die Zuhörer innerlich ‚abschalten‘.²⁴⁹

Die Beschäftigung mit den einzelnen Charakteren des Buches/der Geschichte in der Vorbereitung (siehe Abschnitt 4.4.1) erleichtert es, sich in diese hineinzusetzen.

Die Charaktere sollten in ihrer Sprechweise unterscheidbar sein.²⁵⁰ Claussen betont gleichzeitig, dass beim ‚Schauspielen‘ jedoch nicht übertrieben werden solle.²⁵¹ Auch Arens-Drath plädiert für einen Mittelweg, der zwischen monotonem Vorlesen und übertriebener Selbstdarstellung liege.²⁵² Beim Vorlesen von etwas unheimlicheren Geschichten erscheint Zurückhaltung beim Verstellen der Stimme angebracht. Darauf weist ein Gespräch zwischen Langendorf und Kindern im Alter zwischen 3 und 10 Jahren hin. Grundsätzlich mögen die Kinder das Verstellen der Stimme. Dies zeigt sich z. B. an der Aussage der 6-jährigen Franziska, die sagt: „Ich finde es schön, wenn meine Mama meine Bücher vorliest und dann auch die Stimme verstellt, das finde ich schöner wie eine DVD.“²⁵³ Wenn allerdings eine ohnehin schon gruselige Geschichte mit verstellter Stimme vorgelesen wird, macht dies selbst älteren Kindern manchmal noch Angst.²⁵⁴

Kemnitz sieht es als sehr wichtig an, dass der Vorleser sich für jede Figur einen Grundgestus überlegt, der sich dann durch die Geschichte zieht. Dann sei es nicht nötig, die Stimme zu verstellen.²⁵⁵

Deutliche Aussprache und Betonung sind ebenfalls wichtig. „Deutlich sprechen heißt nicht lauter sprechen, sondern kräftiger den Mund öffnen und bewegen.“^{256 257} Pabst-Weinschenk empfiehlt möglichst ‚vorne‘ zu sprechen, da sich dadurch die Mimik verbessere und der Resonanzraum vergrößere, was zu einem volleren Klang der Stimme

249 Vgl. Markfelder: Vorlesestunden, 2006 [Onlineressource], S. 5; vgl. Claussen: Praxisbuch Vorlesen, 2011, S. 146.

250 Vgl. ebd., S. 147; vgl. Markfelder: Vorlesestunden, 2006 [Onlineressource], S. 5.

251 Vgl. Claussen: Praxisbuch Vorlesen, 2011, S. 147.

252 Vgl. Vorlesen? Vorlesen!, 2007 [Onlineressource], S. 11.

253 Langendorf: "Schön ist, dass wir uns gegenseitig zuhören.", 2009, S. 29.

254 Vgl. ebd., S. 28f.

255 Vgl. Kemnitz, Tina: Spannend vorlesen! Profi Tina Kemnitz erklärt, wie's geht. In: *Bulletin Jugend & Literatur* 36 (4) 2005, S. 28.

256 Pabst-Weinschenk: So sprechen, dass man gut zuhören kann, 2010, S. 167.

257 Für Übungen zur Mundgymnastik siehe z. B.: Pabst-Weinschenk, Marita: Die Sprechwerkstatt. Sprech- und Stimmbildung in der Schule. 1. Aufl. Braunschweig: Westermann 2000.

führe.²⁵⁸ Um den Text passend zum Inhalt der Geschichte betonen zu können, sei die vorherige gründliche Vorbereitung unerlässlich.²⁵⁹

Daneben ist auch die Form der Atmung von Bedeutung. Ruhige Bauchatmung ist laut Pabst-Weinschenk sinnvoll, um nicht hoch und gepresst zu klingen. Sie empfiehlt Vorlesern, sich mit Übungen zur Atmung und Stimmbildung auseinanderzusetzen.²⁶⁰ Diese Meinung wird auch von Claussen geteilt, der Vorlesern zum Besuch von Stimmbildungskursen rät.²⁶¹

Die Bedeutung der Körpersprache, als „unser erstes und ursprüngliches Verständigungssystem“²⁶², darf nicht unterschätzt werden. Sicherlich ist der Bewegungsradius beim Vorlesen durch die meist sitzende Haltung und das Festhalten des Buches etwas eingeschränkt, dennoch können Mimik und Gestik das Gesagte unterstützen.

Pabst-Weinschenk empfiehlt dazu eine offene Körperhaltung, die nicht nur Offenheit signalisiere, sondern auch für einen besseren Sprechfluss beim Vorleser Sorge.²⁶³

Blickkontakt mit den Kindern herzustellen ist elementar und sollte möglichst oft erfolgen.²⁶⁴ Markfelder hebt hervor, dass auch weiter entfernt sitzende Kinder dabei nicht vergessen werden sollten.²⁶⁵ Dieser wichtige Ratschlag lässt sich allerdings leichter umsetzen, wenn die Gruppengröße überschaubar ist (siehe Abschnitt 4.7).

Durch Blickkontakt kann der Vorleser zum einen Offenheit und Zuwendung gegenüber den Kindern zum Ausdruck bringen, erhält zum anderen aber gleichzeitig auch wertvolles Feedback von ihnen.²⁶⁶ Markfelder empfiehlt dieses zu nutzen, um auf die Kinder einzugehen.²⁶⁷

Manche Reaktionen, wie z. B. freudige oder gebannte Gesichtsausdrücke, sind sicherlich leichter zu interpretieren als andere, wie z. B. ein fragender Blick oder unruhiges

258 Vgl. Pabst-Weinschenk: So sprechen, dass man gut zuhören kann, 2010, S. 167f.

259 Vgl. ebd., S. 169.

260 Vgl. ebd., S. 165.

261 Vgl. Claussen: Praxisbuch Vorlesen, 2011, S. 146.

262 Pabst-Weinschenk: So sprechen, dass man gut zuhören kann, 2010, S. 164.

263 Vgl. ebd., S. 164.

264 Vgl. z.B. Claussen: Praxisbuch Vorlesen, 2011, S. 25; vgl. Brandt: Lauschen und Lesen, 2009, S. 57; vgl. Vorlesen? Vorlesen!, 2007 [Onlineressource], S. 11.

265 Vgl. Markfelder: Vorlesestunden, 2006 [Onlineressource], S. 4.

266 Vgl. Claussen: Praxisbuch Vorlesen, 2011, S. 146.

267 Vgl. Markfelder: Vorlesestunden, 2006 [Onlineressource], S. 4f.

Verhalten. Gerade Letzteres könnte sehr unterschiedliche Gründe haben, z. B. Lange-
weile, Überforderung oder eine für das Kind zu lange Konzentrationsphase.

Nichols, eine professionelle Erzählerin, liefert ein anschauliches Beispiel, bei dem viele
dieser Punkte umgesetzt werden²⁶⁸: Sie verändert die Stimme passend zur jeweiligen
Person im Buch, setzt Pausen zielgerichtet ein und verlangsamt bzw. beschleunigt das
Tempo passend zur Geschichte. Die Aussprache ist klar und deutlich und die Körperhal-
tung offen und den Kindern zugewandt. Die Kinder werden an manchen Stellen einge-
bunden. Einschränkend muss jedoch gesagt werden, dass es sich mehr um freies Erzäh-
len als Vorlesen im engeren Sinne handelt, was die Umsetzung z. B. von häufigem (in
diesem Fall fast dauerhaftem) Blickkontakt deutlich erleichtert.

4.4.3 Vorlesekommunikation

Immer wieder beschäftigen sich Studien und Veröffentlichungen mit der Frage, wie die
Kommunikation beim Vorlesen zwischen Vorleser und Zuhörer(n) idealerweise gestal-
tet sein sollte.²⁶⁹ Schon beim Vorlesen in der Familie konnten in Studien größere Un-
terschiede gezeigt werden,²⁷⁰ genauso beim Vorlesen in Kindertageseinrichtungen.²⁷¹
Verschiedene Untersuchungen weisen darauf hin, dass durch die jeweils gewählte Art
der Vorlesekommunikation unterschiedliche Fähigkeiten des Kindes geschult werden
können.^{272 273} Schickedanz und McGee gehen deshalb davon aus, dass

268 Vgl. The Art of Reading a Storybook (7 of 8) Judy's Story 2009. Online verfügbar unter
<http://www.youtube.com/watch?v=eFfcV8B83Mw>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.

269 In der Forschungsliteratur wird meist von ‚reading aloud-style‘, ‚book-reading style‘ etc.
gesprochen. Unter den Begriff ‚Vorlesestil‘ ließen sich nach dem Empfinden der Verfasserin dieser
Arbeit allerdings auch Punkte aus Abschnitt 4.4.2. subsummieren. Deshalb wurde ein anderer
Begriff, der der Vorlesekommunikation, gewählt.

270 Vgl. z. B. Wieler, Petra: Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation
von Vierjährigen. Weinheim: Juventa 1997 (Lesesozialisation und Medien); Elias: Väter lesen vor,
2009; Reese, Elaine u. a.: Diversity in Adults' Style of Reading Books to Children. In: On Reading
Books to Children. Parents and Teachers. Kleeck, Anne van; Stahl, Steven A.; Bauer, Eurydice B.
(Hg.). Nachdruck (1. Auflage 2003). New York, London: Routledge 2009, S. 37–57.

271 Vgl. Kindle, Karen J.: Same Book, Different Experience: A Comparison of Shared Reading in
Preschool Classrooms. In: *Journal of Language and Literacy Education* 7 (1) 2011, S. 13–34. Online
verfügbar unter http://jolle.coe.uga.edu/archive/2011_1/kindle.pdf, zuletzt geprüft am
27.12.2012.

272 Vgl. z. B. Reese; Cox; Harte; McAnally: Diversity in Adults' Style of Reading Books to Children, 2009;
Schickedanz, Judith A.; McGee, Lea M.: The NELP Report on Shared Story Reading Interventions
(Chapter 4): Extending the Story. In: *Educational Researcher* 39 (4) 2010, S. 323–329.

273 Der Fokus der Untersuchung liegt dabei fast immer auf den sogenannten ‚(early) literacy skills‘,
d. h. Fähigkeiten, die die Basis für das Lesen und Schreiben bilden (zu Beispielen solcher ‚skills‘
siehe Anhang F).

*[...] combining styles may produce a wider range of outcomes than a narrowly focused approach does, for both comprehension and vocabulary and for comprehension and print awareness.*²⁷⁴

Kindle betont, dass allerdings darauf geachtet werden sollte, durch eine Vorlesestunde nicht zu viele Bereiche bzw. Ziele auf einmal abdecken zu wollen, sondern dies abhängig vom Text und den Bedürfnissen der Kinder zu machen.²⁷⁵

Kindle, Schickedanz und McGee beziehen sich bei ihren Ausführungen auf sogenanntes ‚shared reading‘, d. h. interaktivere Formen des Vorlesens, mit denen vor allen Dingen (early) literacy skills gefördert werden sollen.²⁷⁶ Eins der bekanntesten Konzepte ist das von Whitehurst et al.²⁷⁷, das sogenannte ‚dialogic reading‘, welches sich, wie die meisten dieser Konzepte, auf jüngere Kinder bezieht: Im Fall von Whitehurst gibt es ein Konzept für 2 bis 3-jährige Kinder und eins für 4-5-Jährige.²⁷⁸ Anders als beim traditionellen Vorlesen soll das Kind mit der Zeit dazu ermutigt werden, die Geschichte zu ‚lesen‘ und wird dabei vom Erwachsenen unterstützt.²⁷⁹ Genau genommen handelt es sich eher um Bilderbuchbetrachten als um Vorlesen im klassischen Sinne. Elemente des dialogic reading für die jüngeren Kinder sind z. B. die Wiederholung des vom Kind Gesagten, der Einsatz von offenen Fragen und die Erweiterung von Äußerungen des Kindes. Die Fragen und Aussagen, die sich an die älteren Kinder richten, sind im Allgemeinen anspruchsvoller.²⁸⁰ Das Konzept des ‚Dialogischen Erzählens‘ von Claussen weist deutliche Ähnlichkeiten mit dem des dialogic reading von Whitehurst et al. auf.²⁸¹

Für Kinder im Grundschulalter empfiehlt Claussen für das Vorlesen ebenfalls einen Austausch über das Gehörte, allerdings erst im Anschluss an die Geschichte. Dabei könnten Wortbedeutungen geklärt, aber auch über die subjektive Bedeutung der Ge-

274 Ebd., S. 327.

275 Vgl. Kindle: Same Book, Different Experience: A Comparison of Shared Reading in Preschool Classrooms, 2011, S. 16f.

276 Vgl. ebd., S. 14; vgl. Schickedanz; McGee: The NELP Report on Shared Story Reading Interventions (Chapter 4): Extending the Story, 2010, S. 323.

277 Siehe Whitehurst, Grover J. u. a.: Accelerating language development through picture-book reading. In: *Developmental Psychology* 24 (4) 1988, S. 552–559.

278 Vgl. Zevenbergen, Andrea A.; Whitehurst, Grover J.: Dialogic Reading: A Shared Picture Book Reading Intervention for Preschoolers. In: *On Reading Books to Children. Parents and Teachers.* Kleeck, Anne van; Stahl, Steven A.; Bauer, Eurydice B. (Hg.). Nachdruck (1. Auflage 2003). New York, London: Routledge 2009, S. 177–200, hier S. 178.

279 Vgl. ebd., S. 178.

280 Vgl. ebd., S. 180.

281 Vgl. Claussen: Praxisbuch Vorlesen, 2011, S. 28–38.

schichte diskutiert werden.²⁸² Dass Begleit- und Anschlusskommunikation²⁸³ nicht nur dazu dienen kann, auf die Zuhörer besser einzugehen und sie in das Vorlesen einzubeziehen, zeigte sich beim Projekt *Leseförderung durch Vorlesen* (siehe Abschnitt 3.2.3). In Gruppen mit Begleit- und Anschlusskommunikation konnte ein doppelt so großer Zuwachs des Lesequotienten festgestellt werden, wie in denen ohne.²⁸⁴

Markfelder empfiehlt ebenfalls, während des Vorlesens oder nach dem Vorlesen Fragen zu stellen bzw. Fragen der Kinder zu beantworten. Dadurch sollten sie angeregt werden, sich mit dem Gehörten zu beschäftigen bzw. Gelegenheit haben, dass, was sie beschäftigt, los zu werden.²⁸⁵ In einer Broschüre der EAEW (Evangelische Erwachsenen- und Familienbildung in Württemberg), die sich an zukünftige Vorlesepaten in Kindertageseinrichtungen richtet, wird geraten, Fragen und Kommentaren der Kinder Platz auch während des Vorlesens einzuräumen. Hier wird allerdings, anders als in anderen Dokumenten, darauf hingewiesen, dass der Vorleser selbst keine Fragen stellen soll: „Es geht um die Lust und Neugier der Kinder beim Zuhören und ihre Phantasie, nicht um eine korrekte Inhaltsangabe des Textes.“^{286 287} Dass Fragen auch noch andere Funktionen haben können und z. B. dazu dienen können, eine Verbindung zwischen dem Gelesenen und eigenen Erfahrungen der Zuhörer herzustellen, wird hier offensichtlich nicht gesehen.

Neben der Frage, wie die Kommunikation gestaltet sein sollte, stellt sich also auch die nach dem geeigneten Zeitpunkt, ob Fragen z. B. schon während des Vorlesens gestellt werden oder dies, wie bei Claussens Empfehlungen zum Vorlesen in der Grundschule, nur nach dem Vorlesen erfolgt. Beides hat Vor- und Nachteile. Wenn der Austausch nur nach dem Vorlesen erfolgt, haben die Kinder eventuell ihre Fragen vergessen. Andererseits gibt es auch Gründe dafür, Fragen bzw. den Austausch über das Gelesene erst ans Ende des Vorlesens zu stellen. Möchte man z. B. ein Gedicht vorlesen, können

282 Vgl. ebd., S. 160f.

283 In der Studie wird in diesem Zusammenhang nur vom Begriff der ‚Anschlusskommunikation‘ gesprochen. Laut Belgrad und Schünemann ist damit „das Reden über den Text vor, während oder nach dem Vorlesen“ (Belgrad; Schünemann: *Leseförderung durch Vorlesen: Ergebnisse und Möglichkeiten eines Konzepts zur basalen Leseförderung*, 2011, S. 151) gemeint.

284 Vgl. ebd., S. 162.

285 Vgl. Markfelder: *Vorlesestunden*, 2006 [Onlineresource], S. 13f.

286 Vorlesen - Zuhören. Tipps für Vorleseende in Kindertageseinrichtungen oder vor kleinen Gruppen. Evangelische Erwachsenen- und Familienbildung in Württemberg (EAEW) 2010. Online verfügbar unter http://www.arbeitsstellefamilie.de/fileadmin/astef_uploads/downloads/Vorlesen-zuhoren2.pdf, zuletzt geprüft am 22.12.2012, S. 5.

287 Vgl. ebd., S. 5.

Fragen oder Kommentare zwischendurch die Ästhetik des Reims stören. Hier bieten sich eher Worterklärungen vor oder nach dem Vorlesen an. Ein weiteres Argument dafür, Fragen und Anmerkungen auf die Zeit vor oder nach dem Vorlesen zu verschieben, ist, dass Kinder so die Chance bekommen, in die Geschichte ‚einzutauchen‘ und innere Bilder entstehen zu lassen.

In Bezug auf die Vorlesekommunikation zeigt sich in der Literatur kein einheitliches Bild, was Empfehlungen zur Art und zum Zeitpunkt der Kommunikation betrifft. In Studien werden vor allen Dingen die Auswirkungen auf (early) literacy skills der Kinder untersucht. Interessant wäre jedoch darüber hinaus zu erfahren, bei welcher Art von Vorlesekommunikation die Kinder selbst besonders motiviert sind und von welchen Faktoren dies abhängt (z. B. Alter, Vorleseerfahrungen, Art der Vorleseliteratur).

4.5 Auswahl geeigneter Bücher und Stoffe

Neben der Frage, wie vorgelesen werden sollte, spielt die Auswahl des Vorlesestoffes eine wesentliche Rolle. Ergebnisse der Schülerbefragung zum Projekt *Lehrerinnen und Lehrer lesen vor* (siehe Abschnitt 3.2.3) weisen darauf hin, wie wichtig diese den Kindern ist. Je höher die Klasse, die die Kinder besuchten, desto häufiger gaben sie an, dass sie sich für eine Vorlesegruppe anhand des Buches entschieden hatten und nicht aufgrund der vorlesenden Lehrkraft.²⁸⁸ Dies könnte zum einen darauf hindeuten, dass ihnen die Buchauswahl mit zunehmendem Alter wichtiger wird, zum anderen aber auch auf ihre beginnende Abnabelung von den Erwachsenen²⁸⁹. Möglicherweise spielt auch beides eine Rolle.

Interessant ist ein Ergebnis aus dem Projekt *Leseförderung durch Vorlesen*, da sich auch hier die große Bedeutung des ausgewählten Vorlesematerials zeigt. Die häufigste Antwort der Schüler auf die Frage ‚Wovon hängt es ab, ob du beim Vorlesen gerne zuhörst?‘ war ‚die Textauswahl‘.²⁹⁰

288 Da in der Auswertung nur absolute Zahlen verwendet werden, wurde der besseren Vergleichbarkeit wegen eine Umrechnung in Excel vorgenommen (siehe Anhang D).

289 Vgl. Kreibich, Heinrich; Mähler, Bettina: *Spaß am Lesen. Leseförderung in der Mediengesellschaft*. Freiburg: Velber im OZ-Verlag 2003, S. 118f.

290 Vgl. Belgrad; Schünemann: *Leseförderung durch Vorlesen: Ergebnisse und Möglichkeiten eines Konzepts zur basalen Leseförderung*, 2011, S. 157.

Bei der Präsentation von Bilderbüchern sollten die Bilder auch von etwas größerer Entfernung aus noch gut erkennbar sein (zumindest bei etwas größeren Gruppen). Ansonsten empfiehlt sich eher ein Bilderbuchkino.

Problematisch beim Vorlesen in der Bibliothek ist u. U. der Zeitfaktor. Kinder im Grundschulalter sind durchaus an längeren Geschichten interessiert, die jedoch nicht ‚in einem Rutsch‘ vorgelesen werden können. Möchte man trotzdem solche Geschichten vorlesen, kann man entweder Auszüge aus dem Buch lesen und z. B. das Ende nicht verraten, um Kinder zum eigenen Weiterlesen zu motivieren, oder man kann das Buch in Etappen vorlesen. Guckt man sich jedoch die großen Abstände an, in denen in manchen Bibliotheken vorgelesen wird²⁹¹ (1x im Monat), erscheint dies eher wenig sinnvoll, da zu viel Zeit zwischen den einzelnen Sitzungen liegt. Zudem könnte es problematisch sein, wenn Kinder neu in die Vorlesegruppe dazukommen. Evtl. könnte dies überbrückt werden, indem eine Zusammenfassung des bisher Gelesenen erfolgt. Leichter umzusetzen ist dies sicher, wenn z. B. in der Schule selbst vorgelesen wird, da dann die Abstände meist kürzer sind und die zuhörenden Kinder nicht wechseln.

Ob das, was Ahrens-Drath im Folgenden für das Vorlesen in der Schule formuliert, auch gänzlich für das Vorlesen in bzw. durch Bibliotheken gelten sollte, ist fraglich. Sie befürwortet zwar die Interessen der Kinder mit einzubeziehen, allerdings sagt sie auch:

*Es geht nicht darum, modische Vorlieben einzelner Kindergruppen zu bedienen, sondern alle Schülerinnen und Schüler an Bücher und Texte heranzuführen, die im Sinne literarischer und sprachlicher Bildung wertvoll sind. Die Texte sollen erziehende Funktion, Vorbildcharakter in ihrem Genre haben und inhaltlich und psychologisch „tief“, das heißt, differenziert angelegt sein.*²⁹²

Sinnvoller erscheint es, im Sinne der Förderung der Lesemotivation an die erste Stelle die Interessen und den Entwicklungsstand der Kinder zu setzen. Sicherlich heißt dies nicht, dass nur ‚banale‘ Geschichten vorgelesen werden sollten; das wollen Kinder nach Richter und Plath selbst auch nicht²⁹³. Allerdings bedeutet es auch nicht, dass Geschichten ohne richtigen ‚Tiefgang‘ und moralischen Anspruch, die z. B. den Humor von Kindern treffen, ausgeschlossen werden sollten.

291 Siehe kleiner ‚Praxis-Check‘ in Anhang E.

292 Vorlesen? Vorlesen!, 2007 [Onlineressource], S. 16.

293 Vgl. Richter, Karin; Plath, Monika: Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht. 2. Aufl. Weinheim, München: Juventa 2007 (Lesesozialisation und Medien), S. 64.

In die Auswahl mit einfließen könnte auch, ob sich Bücher dazu eignen, bestimmte early literacy skills der Kinder zu fördern, wie z. B. Bücher mit Reimen, mit denen sich die phonologische Bewusstheit schulen lässt (siehe Anhang F).

Darüber hinaus ist es natürlich ideal, wenn Vorlesen auch in anderen Sprachen stattfindet. So kann die Wertschätzung von anderen Kulturen und Sprachen gezeigt und den Bedürfnissen von Kindern mit anderen Muttersprachen entgegengekommen werden. Bibliotheken sind in Hinblick auf die Buchauswahl vermutlich meist keine große Unterstützung, da nur 3 % von ihnen Bücher und andere Medien in unterschiedlichen Sprachen anbieten.²⁹⁴ Gerade deshalb erscheint es sinnvoll, Kräfte zu bündeln. Ein gutes Beispiel dafür sind die Auswahllisten zu türkisch-deutschen und russisch-deutschen Büchern (siehe Abschnitt 4.5.3), die online für jeden zugänglich sind.

Bei allen Informationen ist zu bedenken, dass natürlich nicht jedes Kind gleich ist und Informationen zu Interessen und zur Entwicklung nur Durchschnittswerte berücksichtigen können. Beim Vorlesen ist es somit schwierig, allen Kindern gerecht zu werden, besonders wenn es keine zielgruppenspezifischen Vorlesestunden gibt, die Gruppe sehr heterogen ist und man die Kinder (noch) nicht kennt.

4.5.1 Ausrichtung am Alter und den Interessen der Kinder

Das Alter und der Entwicklungsstand der Kinder können bei der Auswahl als Orientierung dienen, um Über- oder Unterforderung zu vermeiden. Dies kann sich sowohl auf Inhalte als auch auf die im Buch verwendete Sprache und die Textlänge²⁹⁵ beziehen.

Darüber hinaus ist es sinnvoll, bei der Auswahl der Geschichten bzw. Bücher die Interessen der Kinder zu berücksichtigen.²⁹⁶ Dies kann, sofern es die Art der Vorleseveranstaltung ermöglicht, auch geschehen, indem Kinder selbst Bücher vorschlagen oder aus einer vorgegebenen Auswahl aussuchen können. So können Kinder beteiligt werden, was dazu führen kann, dass sie sich mit dem Angebot stärker identifizieren.

3-4-jährige Kinder befinden sich laut Kreibich und Mähler in der Phase des sogenannten ‚magischen Denkens‘, d. h. sie glaubten, dass Geschehnisse in ihrer Umwelt durch

294 Vgl. Ehmig; Reuter: Außerschulische Leseförderung in Deutschland, 2011, S. 39.

295 Vgl. Petzold, Gilda: Vorlesen - ein Abenteuer. In: Abenteuer Vorlesen. Ein Wegweiser für Initiativen. Özdemir, Cem (Hg.). Hamburg: Edition Körber-Stiftung 2002 (Amerikanische Ideen in Deutschland, 4), S. 65–83, hier S. 74.

296 Vgl. ebd., S. 74.

sie allein ausgelöst werden. Dadurch könne es zu Schuldgefühlen seitens der Kinder kommen. Es falle ihnen schwer, zwischen Realität und Fantasie zu unterscheiden. Um mit ihren Ängsten besser umgehen zu können, sei Vorlesen hilfreich.²⁹⁷

Kreibich und Mähler zufolge ab diesem Alter Abläufe und könnten deshalb Geschichten mit einer durchgängigen Handlung verstehen. Thematisch interessierten sich manche Kinder gegen Ende des 4. Lebensjahres auch schon für schwierigere Themen wie Gesundheit, Umwelt und Tod.²⁹⁸

Kreibich und Mähler empfehlen für Kinder dieses Alters den ersten Kontakt mit ausgewählten Märchen, da diese zur Bewältigung von Ängsten gut geeignet seien.²⁹⁹ Sie raten weiterhin, den Text – wenn nötig – zu vereinfachen und Bücher auszuwählen, die noch viele Bilder enthalten, da dies für Kinder dieses Alters noch von besonderer Bedeutung sei. Als Genre werden außerdem altersgerechte Sachbücher empfohlen.³⁰⁰

Mit ca. 4-5 Jahren sei die Phase des magischen Denkens beendet und Kinder hätten ihr Ich-Bewusstsein entwickelt.³⁰¹ Kreibich und Mähler zufolge kann der Text jetzt so, wie er abgedruckt ist, vorgelesen werden, da die Kinder nun über einen größeren Wortschatz verfügten. Zudem begrüßten Kinder nun mehr Abwechslung beim Vorlesestoff.³⁰² Geschichten können besonders gut dazu genutzt werden, um über sich selbst nachzudenken und, sofern vom Kind gewünscht, darüber zu sprechen.³⁰³

Auch Howard empfiehlt für Kinder im Alter von 4-6 Jahren Geschichten, die Themen beinhalten, die mit ihrem eigenen Leben und aktuell zu bewältigenden Problemen zu tun haben. Kinder mögen ihr zufolge zudem Bücher, bei denen Tiere diese Dinge tun.³⁰⁴ Laut Kreibich und Mähler zeigen Kinder im Alter von 5-6 Jahren verstärktes Interesse am Umgang mit Sprache. Dieses sollte z. B. in Form von kindgerechter Lyrik aufgenommen werden. Dafür seien Vorschulkinder besonders empfänglich.³⁰⁵ Zim-

297 Vgl. Kreibich; Mähler: Spaß am Lesen, 2003, S. 85f.

298 Vgl. ebd., S. 85.

299 Vgl. ebd., S. 86.

300 Vgl. ebd., S. 87.

301 Vgl. ebd., S. 92.

302 Vgl. ebd., S. 94.

303 Vgl. ebd., S. 93.

304 Vgl. Howard, Sarah: Choosing Books and Reading Aloud to Children. Daniel Boone Regional Library 2007. Online verfügbar unter <http://www.youtube.com/watch?v=xw4ebg0jV4o>, zuletzt geprüft am 22.12.2012, Position: 1:03f.

305 Vgl. Kreibich; Mähler: Spaß am Lesen, 2003, S. 103.

mermann plädiert ebenfalls für den Einsatz von Gedichten in der Vorlesestunde und charakterisiert diesen wie folgt:

*Gute Gedichte für Kinder sind Rhythmik, und das bedeutet immer Bewegung. Gute Gedichte für Kinder sind so eingängig, das bedeutet immer auch Mitsprechen wollen.*³⁰⁶

Dem Bedürfnis von Kindern nach Bewegung könne auf diese Weise besonders gut Rechnung getragen und ihre Konzentrationsspanne erhöht werden.³⁰⁷

Das Vorschulalter sei außerdem dadurch gekennzeichnet, dass die meisten Kinder sich verstärkt für Buchstaben interessierten. Kreibich und Mähler empfehlen deshalb sogenannte ABC-Bücher, die das Alphabet vorstellen. Auch hier wird oft mit Sprache gespielt.³⁰⁸ Dieses Alter eigne sich auch besonders dafür, Kinderbuchklassiker wie Peterchens Mondfahrt oder Pippi Langstrumpf vorzulesen. Auch Bücher, die den Schuleintritt thematisieren, sind nach Kreibich und Mähler nun zu empfehlen, da dieser bald bevorsteht.³⁰⁹

Das Vorlesen im Grundschulalter wird von Kreibich und Mähler empfohlen, um das Bedürfnis der Kinder nach komplexeren Texten als die, die sie selbst erlesen können, zu befriedigen.³¹⁰ Die konkreten Empfehlungen sind etwas vage: „spannende Klassiker [...] die neueren Kinderromane wie die von Cornelia Funke oder die vielen aufregenden Krimireihen“³¹¹.

Die Interessen von Kindern der 2. bis 4. Klasse bezüglich der Literatúrauswahl untersuchten Richter und Plath in einer Studie zur Lesemotivation in der Grundschule.³¹²

Neben der Angabe, ob sie Bücher einer Kategorie gern lesen, sollten die Kinder ein Literaturbeispiel dazu nennen.³¹³ Daraus wurden ‚Untergenres‘ gebildet und auch

306 Zimmermann, Ute: Lyrik in der Vorlesestunde? Unbedingt! In: *BuB. Forum Bibliothek und Information* 57 (6) 2005, S. 410–412, hier S. 411.

307 Vgl. ebd., S. 412.

308 Vgl. Kreibich; Mähler: *Spaß am Lesen*, 2003, S. 102.

309 Vgl. ebd., S. 101.

310 Vgl. ebd., S. 107f.

311 Ebd., S. 108.

312 Zwar ging es um das selbstständige Lesen, dennoch ist anzunehmen, dass die Interessen der Kinder was, die Vorleselektüre und die Lektüre zum eigenen Lesen betrifft, nicht unbedingt stark voneinander abweichen.

313 Vgl. Richter; Plath: *Lesemotivation in der Grundschule*, 2007, S. 63.

mehrere Nennungen eines bestimmten Autors bzw. eines bestimmten Titels gezählt.³¹⁴

Es zeigte sich eine Vorliebe der Kinder für Abenteuergeschichten über alle Klassenstufen hinweg und bei beiden Geschlechtern gleichermaßen ausgeprägt. Mehr als jedes zweite Kind gab an, gern Texte, in denen es um Abenteuer geht, zu lesen.³¹⁵ Betrachtet man jedoch die einzelnen Genres, die sich darunter verbergen, ergeben sich z. T. geschlechtsbezogene Unterschiede. Während ‚Harry Potter‘ als einzelner Titel sowie Krimis und Detektivgeschichten beide Geschlechter gleichermaßen ansprachen, konnten sich deutlich mehr Jungen als Mädchen (70 %:30 %) für Geschichten aus den Rubriken ‚Ritter/Piraten/Räuber/Indianer‘ und ‚Comics/Bildgeschichten‘ begeistern. Mädchen mochten besonders Hexengeschichten.³¹⁶

Der Wunsch nach Geschichten, in denen Abenteuer erzählt werden, zeigte sich auch in der Schülerbefragung zu *Lehrerinnen und Lehrer lesen vor*. Dort tauchte ab der 2. Klassenstufe der Wunsch nach mehr Grusel-, Krimi- und Abenteuergeschichten auf. Besonders häufig wurde dieser von 4.-Klässlern geäußert.³¹⁷

Nahezu ebenso beliebt waren in der Studie von Richter und Plath Sachbücher, sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen. Der Wunsch danach war in der 2. Klasse etwas ausgeprägter als in den folgenden Jahrgängen.³¹⁸ Im Einzelnen zeigten sich auch hier wieder Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen: Bei den Jungen standen Sachbücher bzw. Texte zu den Themen Sport und Fahrzeuge höher im Kurs als bei den Mädchen.³¹⁹ Das Interesse für Sport deckt sich auch mit Ergebnissen aus der *KIM-Studie 2010*, bei der ‚Sport treiben‘ bei Jungen fast drei Mal beliebter als bei den Mädchen war.³²⁰ Eher wenige Kinder nannten in der Studie von Richter und Plath Bücher zu Technik und Wissenschaft. Unter diesen fand sich jedoch eine männliche Mehrheit. Die am häufigsten genannte Kategorie an Sachbüchern waren solche über Tiere. Diese sind bei Mädchen und Jungen beliebt, wobei eine weibliche Mehrheit auszumachen ist (63 %:37 %). Dies

314 Vgl. ebd., S. 65–71.

315 Vgl. ebd., S. 64.

316 Vgl. ebd., S. 66f.

317 Vgl. Evaluation zu der Vorlese-Aktion "Lehrerinnen und Lehrer lesen vor" an der GGS Albert-Schweitzer-Straße - Kinderbefragung, 2012 [Onlineresource], S. 19-21 [PDF-Zählung, o. S.].

318 Vgl. Richter; Plath: Lesemotivation in der Grundschule, 2007, S. 64.

319 Vgl. ebd., S. 67.

320 Vgl. KIM-Studie 2010, 2011 [Onlineresource], S. 11.

trifft auch auf die Themengebiete ‚Geographie/Geschichte/Menschen‘ und die Medienform Zeitschriften zu.³²¹

Stärker von Mädchen dominiert war der Bereich ‚Märchen, Sagen und Phantasiegeschichten‘. Insgesamt gibt es auch hier über die Jahrgänge hinweg ein nachlassendes Interesse der Kinder.³²²

Noch stärker ist dies bei den Tiergeschichten zu sehen: Von Klasse 2 zu Klasse 4 hat sich das Interesse an diesem Genre ungefähr halbiert (2. Klasse: 67 %; 4. Klasse: 29,7 %). Doppelt so viele Mädchen wie Jungen gaben insgesamt an, Tiergeschichten gern zu lesen.³²³ Bei den Mädchen waren Pferdeggeschichten besonders beliebt, bei den Jungen Dinogeschichten oder solche, die auf Fernsehsendungen beruhten.³²⁴

Insgesamt waren letztere in der Untersuchung allerdings weniger beliebt und auch hier zeigte sich eine Halbierung von Klasse 2 zu Klasse 4 (2. Klasse: 37,7 %; 4. Klasse: 18,9 %).³²⁵ Bei Fernsehbegleitliteratur standen bei den Jungen besonders Comics zu aktuellen Zeichentricksendungen (in diesem Fall Digimon/Pokemon) hoch im Kurs.³²⁶

Kaum favorisiert wurde von den Kindern realistische Literatur,³²⁷ die laut der Untersuchung von Lehrern allerdings bevorzugt im Unterricht behandelt wurde.³²⁸

Die Studie von Richter und Plath stellt bereits einige Unterschiede bezüglich der Auswahl von Lesestoff zwischen Mädchen und Jungen dar. Garbe führt ebenfalls Differenzen an, die sich in den Ergebnissen der Befragung z. T. widerspiegeln, teilweise aber auch über diese hinausgehen. Anders als für Mädchen seien für Jungen Geschichten „die mit Introspektion zu tun haben und mit Empathie, [...] herzlich uninteressant.“³²⁹ Stattdessen sprächen diese Abenteuergeschichten mit „Herausforderung, Kampf, Krieg

321 Vgl. Richter; Plath: Lesemotivation in der Grundschule, 2007, S. 67.

322 Vgl. ebd., S. 64.

323 Vgl. ebd., S. 64.

324 Vgl. ebd., S. 69f.

325 Vgl. ebd., S. 64.

326 Vgl. ebd., S. 72.

327 Vgl. ebd., S. 64.

328 Vgl. ebd., S. 76.

329 Garbe, Christine: "Es gibt kein angeborenes Lese-Gen". Im BuB-Interview spricht Professorin Christine Garbe über lesefaule Jungen und die Bedeutung von Büchern für die geistige Entwicklung. In: *BuB. Forum Bibliothek und Information* 64 (6) 2012, S. 432–435. Online verfügbar unter http://www.b-u-b.de/pdfarchiv/Heft-BuB_06_2012.pdf#page=30&view=fit&toolbar=0&pagemode=bookmarks, zuletzt geprüft am 22.12.2012, hier S. 434.

und Heldengeschichten“³³⁰ an. Dies zeige sich auch an Computerspielen. Das Spielen von PC-, Konsolen- oder Onlinespielen ist laut *KIM-Studie 2010* die beliebteste medienbezogene Freizeitbeschäftigung bei Jungen, noch vor dem Fernsehen.³³¹ In Computerspielen zeigt sich auch noch eine andere Vorliebe von Jungen, die sich auf das Lesen übertragen lässt und von Garbe benannt wird: Geschichten, die in fremden Welten spielen³³². Besonders beliebt seien Geschichten über Personen, die zu Helden werden, wie z. B. *Harry Potter* und solche über Anti-Helden, wie z. B. *Gregs Tagebuch*.³³³ Was in der Studie von Richter und Plath nicht untersucht wurde, ist die Beliebtheit von lustigen Stoffen. Garbe sagt über Jungen, dass diese besonders empfänglich für „**Komik, Witz, Parodie** und alle Formen von **‘schrägem’ Humor** und **skurrilen Übertreibungen**“³³⁴ seien. Grund dafür sei u. a., dass diese eine Distanzierung von anderen Welten ermöglichen.³³⁵

Insgesamt zeigt sich, dass es offensichtlich Genres gibt, bei denen es große Unterschiede in der Beliebtheit bei Jungen und Mädchen gibt und andere, die beide Geschlechter gleichermaßen ansprechen. Dass bestimmte Bücher, wie z. B. *Harry Potter*, bei beiden Geschlechtern gleich gut ankommen, könnte daran liegen, dass beide vermutlich Unterschiedliches daraus ziehen. Die Geschichte von *Harry Potter* ist beispielsweise eine Heldengeschichte mit viel Action und Abenteuer, gleichzeitig spielt das Zwischenmenschliche eine große Rolle. Für ‚gemischte‘ Vorlesestunden ist es sicherlich sinnvoll, solche Bücher, die Zugänge für beide Geschlechter ermöglichen, auszuwählen.

Darüber hinaus gibt es z. T. größere Abweichungen bei den Vorlieben in verschiedenen Klassenstufen. Dies sollte bei der Buchauswahl für Vorlesestunden ebenfalls Berücksichtigung finden. Zusätzlich sollte darüber nachgedacht werden, wie man Lyrik und Sachbücher in die Vorlesestunden einbauen kann.

330 Ebd., S. 434.

331 Vgl. KIM-Studie 2010, 2011 [Onlineressource], S. 11.

332 Vgl. Garbe, Christine: „Echte Kerle lesen doch!“. Wie kann die Schule Jungen im Erwerb von Lesemotivation und Lesekompetenz systematisch fördern? Tagung der DGLS am 8./9.4.11. Berlin 2011. Online verfügbar unter <http://www.dgls.de/download/category/5-2011-jungen-und-maedchen.html?download=50:echte-kerle-lesen-doch>, zuletzt geprüft am 22.12.2012, S. 32 [PDF-Zählung, o. S.].

333 Vgl. Garbe: "Es gibt kein angeborenes Lese-Gen", 2012, S. 434.

334 Garbe: „Echte Kerle lesen doch!“, 2011 [Onlineressource], S. 33 [PDF-Zählung, o. S.].

335 Vgl. ebd., S. 33 [PDF-Zählung, o. S.].

4.5.2 Ausrichtung an den Interessen des Vorlesers

„Wählen Sie nur solche Geschichten aus, die Ihnen selbst Spaß machen!“³³⁶ – So oder ähnlich lautet meist die Empfehlung in den Handreichungen zum Vorlesen.³³⁷ Ahrens-Drath begründet dies z. B. damit, dass sich nur dann die Begeisterung auf die Zuhörer übertragen ließe.³³⁸ Für den umgekehrten Fall gilt dies natürlich auch. Kemnitz sagt: „Suchen Sie sich eine Geschichte, die Ihnen gefällt. Denn ob Sie den Text mögen, kann man hören.“³³⁹

Folgt man diesem Gedanken, erscheint es besonders wichtig, verschiedene Arten von Vorlesern einzusetzen (z. B. Frauen und Männer), die unterschiedliche Interessen bzgl. des Vorlesestoffs mitbringen.

4.5.3 Auswahllisten

Neben Titeln, die evtl. aus der bibliothekarischen Praxis bekannt sind (falls der Vorleser Mitarbeiter der Bibliothek ist), dem Rückgriff auf eigenen Lesestoff, den man als Kind kennen- und schätzen gelernt hat³⁴⁰ und natürlich Vorschlägen der Kinder, können Auswahllisten hilfreich sein. Vorteil für ehrenamtliche Vorleser ist zudem, dass diese bequem von zu Hause auf diese zugreifen können. Im Folgenden ein paar Beispiele:

Die Stiftung Lesen stellt auf der Website ihres *Vorleseclubs* Vorleseklassiker samt Bild, Inhaltsangabe und kleiner Rezension vor. Es werden zudem Altersempfehlungen, das jeweilige Buch betreffend, gegeben.³⁴¹ Zusätzlich gibt es eine Seite mit wechselnden thematischen Buchtipps.³⁴² Für Vorlesepaten erscheint regelmäßig eine Zeitung, in der ebenfalls Buchbesprechungen fester Bestandteil sind. Diese ist auch online verfügbar.³⁴³

336 Markfelder: Vorlesestunden, 2006 [Onlineressource], S. 6.

337 Vgl. Reading aloud - some guidelines, 2011 [Onlineressource], S. 1; vgl. Vorlesen - Zuhören, 2010 [Onlineressource], S. 2; vgl. Vorlesen? Vorlesen!, 2007 [Onlineressource], S. 16; vgl. Howard: Choosing Books and Reading Aloud to Children, 2007 [Onlineressource], Position: 0:20.

338 Vgl. Vorlesen? Vorlesen!, 2007 [Onlineressource], S. 16.

339 Kemnitz: Spannend vorlesen!, 2005.

340 Vgl. Kreibich; Mähler: Spaß am Lesen, 2003, S. 66f.

341 Vgl. [dervorleseclub.de: Vorleseklassiker](http://www.dervorleseclub.de/vorleseklassiker). Besonders geeignet zum Vorlesen. Stiftung Lesen. Online verfügbar unter <http://www.dervorleseclub.de/vorleseklassiker>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.

342 Vgl. [dervorleseclub.de: Leseempfehlungen](http://www.dervorleseclub.de/leseempfehlungen/thematische-buchtipps). Stiftung Lesen. Online verfügbar unter <http://www.dervorleseclub.de/leseempfehlungen/thematische-buchtipps>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.

343 Vgl. [dervorleseclub.de: Vorleseclubzeitung](http://www.dervorleseclub.de/vorleseclubzeitung). Stiftung Lesen. Online verfügbar unter <http://www.dervorleseclub.de/vorleseclubzeitung>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.

Für mehrsprachiges Vorlesen mit den Sprachen Türkisch und Russisch hat die Fachstelle für das öffentliche Bibliothekswesen Baden-Württemberg im Jahr 2011 Auswahllisten zusammengestellt. Diese enthalten neben den bibliographischen Angaben auch eine Inhaltsangabe sowie eine Altersempfehlung.³⁴⁴

Für die Auswahl von Büchern, die Jungen besonders interessieren könnten, stehen Hilfsmittel wie z. B. die *Jungenleseliste* des Vereins MANNdat zur Verfügung. Mittlerweile besteht das Angebot aus verschiedenen Einzellisten. Interessant für die Zielgruppe dieser Arbeit sind die Listen ‚aktuelle Literatur – 1-7 Jahre‘, ‚aktuelle Literatur 8-12 Jahre‘ und ‚Die Jungenleseliste – Klassiker‘. An der Erstellung wirken Männer verschiedener Professionen mit, darunter Lektoren, Sozialpädagogen und Pädagogen. Darüber hinaus auch Väter aus anderen Gebieten und allgemein Männer, die am Lesen interessiert sind. Zu jeder Buchauswahl gibt es eine Begründung dafür, warum das spezielle Buch den Interessen von Jungen entsprechen könnte. Die Meinung von Jungen selbst findet sich auch in den Empfehlungen wieder.³⁴⁵

Ein neues Angebot ist *boys and books*. Die Website wird z. Zt. an der Universität zu Köln aufgebaut. Neben allgemeinen Informationen zur Jungen-Leseförderung werden auch hier Bücher empfohlen. Dabei findet eine Auswahl zunächst nach Alter und dann nach Genre statt. Anders als in den Jungenleselisten beginnen die Empfehlungen erst ab dem Grundschulalter. Die Informationen zu den einzelnen Büchern sind sehr umfassend und beinhalten neben Angaben zum Inhalt auch eine Rezension, eine Leseprobe sowie Informationen dazu, warum das Buch sich zur Leseförderung von Jungen eignet.³⁴⁶ Die Seite sieht schon jetzt sehr vielversprechend aus.

344 Vgl. Zweisprachige Vorlesebücher. Empfehlungen für den Bestandsaufbau. deutsch-russisch. Regierungspräsidium Karlsruhe 2011. Online verfügbar unter http://www.rp-karlsruhe.de/servlet/PB/show/1325865/rpk23_bibl_vorles_deutsch_russ.pdf, zuletzt geprüft am 22.12.2012; vgl. Zweisprachige Vorlesebücher. Empfehlungen für den Bestandsaufbau. deutsch-türkisch. Regierungspräsidium Karlsruhe 2011. Online verfügbar unter http://www.rp-karlsruhe.de/servlet/PB/show/1325866/rpk23_bibl_vorles_deutsch_tuerk.pdf, zuletzt geprüft am 22.12.2012.

345 Vgl. Jungenleselisten. Ein Projekt von MANNdat e. V. MANNdat. e. V. (Hg.). Online verfügbar unter <http://jungenleseliste.de/leselisten>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.

346 Vgl. *boys & books*. Empfehlungen zur Leseförderung von Jungen. Universität zu Köln. Online verfügbar unter <http://www.boysandbooks.de/>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.

4.6 Vorleseorte

Petzold betont, dass für ein erfolgreiches Vorlesen ein ruhiger und gemütlicher Ort wichtig sei.³⁴⁷ Wo genau sich dieser Ort befindet, kann natürlich variieren.

Falls mehrere Vorleser vor Ort sind und keine separaten Räume zur Verfügung stehen, sei es laut Petzold von großem Vorteil, wenn für diesen Fall genügend Platz zwischen den einzelnen Gruppen vorhanden ist, damit diese sich beim Vorlesen nicht gegenseitig stören.

Wenn es sich nicht um eine sehr kleine Gruppe handelt, bei der maximal 3 oder 4 Kinder zuhören, und diese neben dem Vorleser sitzen können, ist es empfehlenswert, wenn die vorlesende Person leicht erhöht sitzt. So können die Kinder die Bilder, sofern vorhanden, aber auch die vorlesende Person sehen, ohne den Kopf zu weit nach oben recken zu müssen. Günstig sind auch nach oben ansteigende tiefere Stufen, die es an manchen Vorleseorten gibt, da so alle Kinder gut sehen können. Gibt es diese Möglichkeit nicht, und die Kinder sitzen aufgrund der großen Anzahl in mehreren Reihen, ist es wichtig, dass sie ‚auf Lücke‘ sitzen, damit alle etwas sehen können. Erfahrungen der Verfasserin dieser Arbeit aus der Schule zeigen auch, dass es hilfreich sein kann die Sitzplätze vorher zu markieren, z. B. indem Sitzkissen an entsprechenden Stellen ausgelegt werden. Wenn Kinder zu dicht sitzen, ist es wahrscheinlicher, dass sie sich gegenseitig ablenken. Kinder sollten außerdem vor dem Vorlesen gefragt werden, ob sie gut sehen können.

4.6.1 Vorleseort Bibliothek

Aus Sicht der Bibliotheken gibt es einige Gründe, die dafür sprechen, Vorleseveranstaltungen in den eigenen Räumlichkeiten stattfinden zu lassen. Kinder können auf diese Weise mit der ‚Institution Bibliothek‘ vertraut werden. Dass besonders der frühe Kontakt mit der Bibliothek zu Kundenbindung führen kann, zeigte die Studie *Ursachen und Gründe für die Nichtnutzung von Bibliotheken in Deutschland*, die vom dbv (Deutscher Bibliotheksverband) in Kooperation mit dem Institut für Lese- und Medienforschung der Stiftung Lesen durchgeführt wurde. Sie deckte auf, dass viele Nutzer, im Gegensatz zu ehemaligen Nutzern oder Nichtnutzern, sehr häufig bereits in ihrer Kindheit eine

347 Vgl. Petzold: Vorlesen - ein Abenteuer, 2002, S. 73.

Bibliothek besucht hatten.³⁴⁸ Sind die Kinder erst einmal vor Ort, kann vor oder nach dem Vorlesen gleich die Gelegenheit zum Stöbern und ggf. zur Ausleihe von Medien genutzt werden. Darüber hinaus ist es dem Bibliothekspersonal, das in den Ausleihbetrieb mit eingebunden ist, je nach Personalstärke gar nicht möglich, die Bibliothek für längere Zeit zu verlassen, um z. B. in einer Kindertagesstätte vorzulesen. Wird die Vorleseaktivität an einem anderen Ort durchgeführt, wird der Vorleser von den Kindern evtl. nicht direkt mit der Bibliothek assoziiert.

Nachteilig ist, dass es in vielen Bibliotheken keine abgetrennten Räume gibt, die für das Vorlesen genutzt werden könnten. Während der normalen Öffnungszeiten kann es in der Bibliothek unruhig zugehen und es einige Ablenkungen geben. Kommen ganze Gruppen nach vorheriger Anmeldung zum Vorlesen in die Bibliothek, kann evtl. eine Zeit vor oder nach den offiziellen Öffnungszeiten gewählt werden, um Ruhe zu gewährleisten.

Für das Vorlesen während der Öffnungszeiten, schlägt Petzold vor, den Vorlesebereich durch das Umstellen von Regalen und Büchertrögen zu separieren. Darüber hinaus sei es hilfreich, wenn ein Schild über die aktuell stattfindende Vorleseveranstaltung informiere und die Bibliotheksmitarbeiter die Vorleser unterstützten, indem sie sich darum bemühten, für eine annehmbare Lautstärke zu sorgen.³⁴⁹

Falls einmal nur sehr wenige oder keine Kinder zum Vorlesen erschienen und ehrenamtliche Vorleser ‚übrig‘ seien, sei dies laut Petzold nicht weiter schlimm, da die Zeit sinnvoll genutzt werden könne, um sich z. B. über neue Bücher zu informieren oder sich gegenseitig auszutauschen.³⁵⁰

4.6.2 Vorleseorte Kindertageseinrichtungen & Schule

Das Vorlesen in Kindertageseinrichtungen ist sicherlich einfacher umzusetzen, wenn Vorlesepaten für diesen Zweck eingesetzt werden, da das hauptamtliche Bibliothekspersonal ein regelmäßiges Vorlesen in anderen Einrichtungen aufgrund der meist

348 Vgl. Ursachen und Gründe für die Nichtnutzung von Bibliotheken in Deutschland. Repräsentative Telefonbefragung von 1.301 Personen im Alter von 14 bis 75 Jahren Repräsentative Telefonbefragung im Alter von 14 bis 75 Jahren. Stiftung Lesen; Deutscher Bibliotheksverband e.V. (Hg.) 2012. Online verfügbar unter <http://www.stiftunglesen.de/bibliothekstudie>, zuletzt geprüft am 22.12.2012, S. 15f.

349 Vgl. Petzold: Vorlesen - ein Abenteuer, 2002, S. 79.

350 Vgl. ebd., S. 80.

knappen Personaldecke gar nicht leisten kann. Der große Vorteil von Schule und Kindertageseinrichtungen ist, dass dort auch Kinder erreicht werden können, die sonst die Bibliothek nicht besuchen würden und denen auch zu Hause nicht vorgelesen wird. Falls es keine ehrenamtlichen Vorleser in der Bibliothek gibt, könnte ein einmaliger Besuch in der KiTa oder der Schule stattfinden als Werbeveranstaltung für die Vorlesestunden der Bibliothek. Nachhaltiger wäre der Effekt vermutlich, wenn die Gruppe mit Erziehern oder Lehrern später die Bibliothek besuchen und dort an einer weiteren Vorlesestunde teilnehmen würde.

Finden Vorlesestunden in Schule oder KiTa statt oder werden diese für ganze Gruppen während der Unterrichts- bzw. Betreuungszeit angeboten, ist es sehr wichtig, die Termine an den Rhythmus der jeweiligen Einrichtung anzupassen: in KiTas z. B. an Essens- oder Schlafenszeiten, in der Schule an den Stundenplan der Klasse und an den der betreuenden Lehrkraft.

Ein großer Vorteil in der KiTa ist, dass die Kinder, wenn sie sich noch nicht länger auf das Vorlesen konzentrieren können, zurück zur Gruppe gehen können, da dort eine Beaufsichtigung gewährleistet ist. Dies ist beim Vorlesen in der Bibliothek schwieriger.

4.6.3 Weitere Vorleseorte

Neben diesen Vorleseorten sind natürlich auch andere denkbar und sinnvoll.

Beim Kooperationsprojekt *Super: Mann liest vor!*, das 2009 in Frankfurt am Main stattfand, wurde z. B. auf dem Sportplatz, im Plenarsaal oder im Flughafenterminal vorgelesen.³⁵¹ Das Projekt ließe sich sicher auch auf andere Städte übertragen und z. B. in Form einer Reihe ‚Vorlesen bei...‘ (z. B. der Polizei, der Feuerwehr,...) umsetzen. Wenn dieses Angebot noch mit einer Führung vor Ort verbunden wäre, wäre sicherlich die Attraktivität noch höher. Solche Projekte sind mit viel Planung verbunden, es besteht allerdings die Chance, dass auch solche Kinder daran teilnehmen, die sich sonst eher weniger für das Thema (Vor-)Lesen interessieren. Auch das Vorlesen an Freizeitorten

351 Vgl. Super: Mann liest vor! Spannende Geschichten an aufregenden Orten. Deutscher Bibliotheksverband e.V. Online verfügbar unter <http://www.bibliotheksverband.de/dbv/themen/kulturelle-bildung/projekte-aus-bibliotheken/supermann-liest-vor.html>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.

wie dem örtlichen Schwimmbad³⁵² oder dem Fußballplatz, kann dazu beitragen, diese Kinder zu erreichen.³⁵³

Ein besonders intensives Konzept mit einem literaturtherapeutischen Ansatz verfolgt die Phantastische Bibliothek in Wetzlar mit ihrem Projekt *Vorlesen in Familien*. Dort besuchen speziell geschulte Vorlesepaten Kinder aus ‚bildungsfernen‘ Familien zu Hause und lesen ihnen vor Ort vor. Ziel des Angebotes ist es, einen vertrauensvollen Kontakt zu den Eltern aufzubauen und sie dazu zu ermutigen sowie ihnen dabei zu helfen, sich im Bereich Sprach- und Leseförderung für ihre Kinder zu engagieren. Das Projekt findet in enger Kooperation mit anderen Institutionen statt.³⁵⁴ Es wird seit einigen Jahren mit sehr großem Erfolg durchgeführt.³⁵⁵ An diesem Projekt zeigt sich, dass der Vorleseort u. U. eine sehr wichtige Rolle spielt.

4.7 Gruppengröße

Bei Veranstaltungen in Bibliotheken kann, im Gegensatz zu den meisten Veranstaltungen in Schulen oder Kindertagesstätten, nicht immer mit einer festen Teilnehmerzahl gerechnet werden. Zudem sind den Vorlesern die Kinder in der Regel nicht alle bekannt. Dies erschwert die Planung von Vorleseveranstaltungen. Der kleine ‚Praxis-Check‘ (siehe Anhang E) hat gezeigt, dass es auch Bibliotheken gibt, die eine Anmeldung für ihre Vorleseangebote wünschen. Die Vorgehensweise mit Anmeldung hat Vor- und Nachteile: Sofern die Kinder auch tatsächlich erscheinen, bietet sie eine größere Planungssicherheit. Neben dem Namen des Kindes könnten bei der Anmeldung möglicherweise noch mehr Parameter erfragt werden, wie z. B. Alter und Geschlecht des Kindes, so dass Vorleseliteratur zielgerichteter ausgewählt werden kann. Findet im Anschluss z. B. ein Bastelangebot statt, muss vorher Material in passender Anzahl besorgt und es müssen genug Arbeitsplätze für die Kinder zur Verfügung gestellt werden. Eine verpflichtende Anmeldung kann allerdings für manche Menschen auch eine

352 Im Rahmen der *ALD-Studie* erzählte eine Mitarbeiterin, dass Vorlesen im Schwimmbad von ihrer Bibliothek im Rahmen des Ferienprogramms durchgeführt wird (vgl. Ehmig; Reuter: *Außerschulische Leseförderung in Deutschland*, 2011, S. 60).

353 Dabei sollte allerdings vorher die Frage der Aufsichtspflicht geklärt sein.

354 Vgl. *Vorlesen in Familien*. Webseite. Phantastische Bibliothek Wetzlar. Online verfügbar unter <http://www.phantastik.eu/index.php/projekte/vorlesen-in-familien>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.

355 Vgl. *Vorlesen in Familien*. Ein sozialpräventives Projekt der Phantastischen Bibliothek Wetzlar zur Unterstützung der gesellschaftlichen Integration von Kindern aus bildungsfernen Familien. Phantastische Bibliothek Wetzlar 2011. Online verfügbar unter http://www.phantastik.eu/images/projekt_vorlesen.pdf, zuletzt geprüft am 22.12.2012, S. 2+7.

Hemmschwelle bedeuten, z. B. für Eltern, die nur wenig Deutsch sprechen. Außerdem ergibt sich die Frage, wie mit Kindern verfahren wird, die spontan am Vorlesen teilnehmen wollen.

Günstig ist es, wenn mehrere Vorleser zur Verfügung stehen, da mehrere Gruppen gebildet und so Kinder verschiedenen Alters und verschiedene Interessen bedient werden können. Dieses Ideal lässt sich vermutlich nur umsetzen, wenn Ehrenamtliche als Vorleser zur Verfügung stehen, da die wenigsten Öffentlichen Bibliotheken über (genügend) hauptamtliches Personal dafür verfügen.

Insgesamt ist es, auch unabhängig von den realen Gegebenheiten in der einzelnen Bibliothek, schwer, eine ‚ideale‘ Gruppengröße für das Vorlesen festzumachen. Während auf den Seiten des *Vorleseclubs* der Stiftung Lesen empfohlen wird, dass die Gruppe maximal 10 Kinder umfassen sollte,³⁵⁶ wird in einer Broschüre der EAEW zu einer Gruppengröße von ca. 7 Kindern geraten, für den Anfang sogar noch weniger. Ein wichtiges Kriterium, um zu beurteilen, ob die Gruppe zu groß ist, sei dabei, ob es möglich ist, mit allen Kindern gelegentlich Blickkontakt halten zu können. Generell gelte: Je jünger die Kinder, desto kleiner sollte die Gruppe sein.³⁵⁷ Markfelder nennt keine genaue Personenzahl. Sie sagt: „Prinzipiell gilt, je weniger Kinder pro VorleserIn, desto besser!“³⁵⁸ und empfiehlt, sofern durchführbar, kleine Gruppen zu bilden. Dadurch erführen die Kinder weniger Ablenkung und jedem einzelnen könne mehr Aufmerksamkeit zuteilwerden.³⁵⁹ Kleine Gruppen befürwortet auch Claussen für das Vorlesen im Kindergarten, um dialogisches Erzählen auf Basis von Büchern mit den Kindern durchführen zu können.³⁶⁰

Gemeinsam ist den Empfehlungen, dass tendenziell eher kleinere Gruppen gebildet werden sollten.

Rein praktisch können die meisten Kinder ab dem Grundschulalter, nach eigenen Erfahrungen der Verfasserin dieser Arbeit, für eine gewisse Zeit auch in einer größeren

356 Vgl. [dervorleseclub.de: Praxistipps für Vorleser](http://www.dervorleseclub.de/praxistipps). Stiftung Lesen. Online verfügbar unter <http://www.dervorleseclub.de/praxistipps>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.

357 Vgl. Vorlesen - Zuhören, 2010 [Onlineressource], S. 3.

358 Markfelder: Vorlesestunden, 2006 [Onlineressource], S. 2.

359 Vgl. ebd., S. 2.

360 Vgl. Claussen: Praxisbuch Vorlesen, 2011, S. 99.

Gruppe, z. B. in Klassenstärke, konzentriert zuhören. Einen Einfluss hat dabei sicherlich, ob die Kinder daran gewöhnt sind, dass ihnen vorgelesen wird.

Der Frage der Gruppengröße gingen Morrow und Smith 1990 wissenschaftlich nach.³⁶¹ Sie untersuchten das Geschichtenverständnis von Kindern im Kontext von interaktiven Vorlesestunden bei einer variierender Anzahl von Kindern pro Gruppe (ein Kind, 3 Kinder oder die ganze Gruppe, d. h. mindestens 15 Kinder). Zusätzlich wurde die verbale Kommunikation der Kinder beobachtet und verglichen. Die teilnehmenden Kinder waren entweder im Vorschulalter (engl. ‚Kindergarten‘) oder besuchten eine erste Klasse.

Die Studie zeigte, dass die Kinder in der großen Gruppe deutlich weniger kommentierten und fragten als in der Kleingruppe oder in der Eins-zu-eins-Situation. Das Maß der Beteiligung der Kinder in der Kleingruppe entsprach hingegen dem in der Einzelsituation. Überraschen dürfte evtl., dass bei den Überprüfungen zum Verständnis der Geschichte³⁶² die Kinder in der Kleingruppe von allen drei Konstellationen am besten abschnitten. Interessant sind auch die Kommentare der Lehramtsstudenten, die die Studie mit den Kindern durchführten. So wurde z. B. beobachtet, dass alle Kinder sich in der Kleingruppe gleichmäßig häufig an den Fragen und Diskussionen beteiligten, während dies in der großen Gruppe nicht der Fall war, sondern hauptsächlich die Kinder, die näher am Vorleser saßen, aktiv waren. Die Studenten konnten sich in der kleinen Gruppe stärker zurückhalten, da die Kinder selbst aktiver waren. In ihren Beiträgen bezogen sie sich auch auf das von anderen Kindern Gesagte. Die Kinder saßen außerdem näher am Buch dran und konnten z. B. auf einzelne Illustrationen zeigen und sich dazu äußern. Die Atmosphäre wurde insgesamt als entspannter beschrieben als in der großen Gruppe, und es wurden weniger Störungen wahrgenommen.

Trotz dieser Ergebnisse empfehlen Morrow und Smith nicht ausschließlich das Vorlesen in Kleingruppen à 3 Kindern. Zum einen seien sie sich nicht sicher, ob durch diese Gruppengröße tatsächlich das maximale Textverständnis bei den Kindern erreicht werden könne, oder ob sich die optimale Größe irgendwo zwischen 3 und 15 Kindern be-

361 Vgl. hierzu und zum Folgenden: Morrow, Lesley Mandel; Smith, Jeffrey K.: The Effects of Group Size on Interactive Storybook Reading. In: *Reading Research Quarterly* 25 (3) 1990, S. 213–231.

362 Die Kinder sollten beispielsweise die Hauptpersonen und den Schauplatz sowie das zentrale Thema oder Problem der Geschichte benennen können. Darüber hinaus gab es auch andere Arten von Fragen, z. B. solche, deren Antworten sich nicht direkt aus dem Text ergaben, sondern dort nur angedeutet wurden (Vgl. ebd., S. 218).

fände. Zum anderen mutmaßen sie, dass die anderen Gruppengrößen Vorteile in anderen, hier nicht erfassten, Bereichen bieten könnten. Deshalb empfehlen sie, dass Kinder insgesamt verschiedene Gruppengrößen kennenlernen sollten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass vieles für das Vorlesen in Kleingruppen spricht, eine ‚optimale‘ Gruppengröße bisher jedoch nicht ausgemacht werden kann.

4.8 Aspekte zur Organisation der Vorlesestunde

Nachfolgend werden Angaben zur empfohlenen Dauer von Vorlesestunden sowie Elementen, die diese enthalten können, verglichen. Zudem werden ausgewählte Handlungsmöglichkeiten im Falle von Störungen sowie zwei spezielle Angebote für Eltern vorgestellt.

4.8.1 Dauer & Elemente der Vorlesestunde

Die Konzentrationsfähigkeit von Kindern unterscheidet sich stark. Sie hängt Sommer-Stumpenhorsts zufolge von folgenden Faktoren ab: dem Alter und der Tagesform des Kindes, möglichen Ablenkungsquellen und dem Interesse des Kindes an der Sache. Auch Vorerfahrungen bzw. Kenntnisse spielten eine Rolle. Die durchschnittliche maximale Konzentrationsdauer von Kindern liege laut Studien für Kinder von 5-7 Jahren bei höchstens 15 Minuten, bei Kindern im Alter von 7-10 Jahren bei maximal 20 Minuten.³⁶³

Die Konzentrationsfähigkeit lässt sich im Rahmen von Vorlesestunden beeinflussen, indem z. B. ein ruhiger Vorleseort ausgewählt wird und die Gruppe nach Möglichkeit nicht zu groß ist. Auch durch die Wahl eines für die Kinder attraktiven, altersangemessenen Buches kann Einfluss genommen werden.

In mehreren Empfehlungen zur Durchführung von Vorleseangeboten wird in Bezug auf die Dauer von Vorlesestunden Rücksicht auf das Alter und die Vorleseerfahrung der Kinder genommen. Dort heißt es z. B.: „Match the length of the story with the children’s attention spans and listening skills. Begin with short selections, increase story length gradually.“³⁶⁴ Die letzte Empfehlung lässt sich bei Vorleseangeboten in der Bib-

363 Vgl. Sommer-Stumpenhorst: Sich konzentrieren können - Konzentration lernen, 2000 [Onlineressource], S. 2f.

364 Reading aloud. Services to Schools. National Library of New Zealand. Online verfügbar unter <http://schools.natlib.govt.nz/creating-readers/teachers/reading-aloud>, zuletzt geprüft am 23.12.2012.

liothek vermutlich schwieriger umsetzen, wenn die Kinder, die an einer Vorlesestunde teilnehmen, häufig wechseln.

Markfelder befürwortet aufgrund der Anstrengung, die konzentriertes Zuhören dem Kind abverlangt, die reine Vorlesezeit knapp zu halten und an „das Alter und die Konzentrationsfähigkeit der Kinder“³⁶⁵ anzupassen.³⁶⁶

Abhängig davon, wo das Vorlesen stattfindet, ob z. B. in einer KiTa oder in der Bibliothek, kann die Dauer evtl. etwas flexibler gehandhabt werden. In einer KiTa werden die Kinder von Erziehern betreut und können ggf. zu diesen zurückkehren (falls z. B. nur in Kleingruppen vorgelesen wird). In der Bibliothek sind verlässliche Schlusszeiten wichtiger, da manche Eltern die Bibliothek während des Vorlesens verlassen und das Kind danach wieder abholen.

Die Empfehlungen zur Dauer der Vorlesestunden unterscheiden sich etwas je nach Quelle. Auf den Seiten des Vorleseclubs werden als reine Vorlesezeit 10 Minuten angegeben.³⁶⁷ Markfelder differenziert hinsichtlich des Alters und empfiehlt für Kinder im Kindergartenalter maximal 10 Minuten reiner Vorlesezeit, die bei älteren Kindern nach oben angepasst werden könne.³⁶⁸ In der Broschüre der EAEW, die sich auf das Vorlesen für Kinder in Kindertageseinrichtungen bezieht, werden ca. 15 Minuten angegeben. Es wird aber ebenfalls empfohlen, die Länge der Geschichte bzw. des Vorlesens dem Alter der Kinder anzupassen.³⁶⁹

Über das reine Vorlesen des Textes hinaus wird in allen betrachteten Publikationen zusätzliche Zeit einkalkuliert, so dass sich insgesamt eine Dauer der Vorlesestunde zwischen 20 und 90 Minuten ergibt. Auch innerhalb einer einzelnen Publikation werden z. T., wie bei Markfelder³⁷⁰, größere Spannen angegeben (in diesem Fall zwischen 45 und 90 Minuten).³⁷¹ Wofür werden also die restlichen Minuten genutzt? Bei der Vorleseinitiative Lesewelt schließen sich an das Vorlesen Gespräche zwischen Kindern und

365 Markfelder: Vorlesestunden, 2006 [Onlineressource], S. 3.

366 Vgl. ebd., S. 3.

367 Vgl. dervorleseclub.de: Praxistipps für Vorleser [Onlineressource].

368 Vgl. Markfelder: Vorlesestunden, 2006 [Onlineressource], S. 3.

369 Vgl. Vorlesen - Zuhören, 2010 [Onlineressource], S. 3.

370 Vgl. Markfelder: Vorlesestunden, 2006 [Onlineressource], S. 3.

371 Der kleine ‚Praxis-Check‘ in Anhang E zeigt, sofern dies auf der jeweiligen Website angegeben wurde, eine Gesamtdauer zwischen 45 und 60 Minuten. Nur in einem Fall war eine längere Zeitdauer angegeben (90 Minuten). Hier war ein Bastelangebot integriert.

Vorleser und das gemeinsame Spielen von Gesellschaftsspielen an.³⁷² In der Broschüre der EAEW wird außer einem kleinen Startreim keine weitere Aktivität empfohlen. Die zusätzlichen 5 Minuten werden für den ‚Anfang‘ und das ‚Nachklingen‘ einkalkuliert, bei dem Kinder Fragen stellen oder erzählen können.³⁷³ In den Praxistipps des Vorleseclubs der Stiftung Lesen werden außer der Erzählmöglichkeit der Kinder nach dem Vorlesen keine weiteren Aktivitäten vorgeschlagen.³⁷⁴ Anders ist dies bei Markfelder. Diese hat eine Reihe von Vorschlägen zur Gestaltung der Vorlesestunden. Zum Beginn der Vorlesestunden werden Namensschilder für die Kinder erstellt (sofern die Namen dem Vorleser noch nicht bekannt sind).³⁷⁵ Dies ist nach Einschätzung der Verfasserin dieser Arbeit sinnvoll, weil so die Kinder persönlicher angesprochen werden können. Zur Einstimmung in die Vorlesestunde hat sie verschiedene Vorschläge wie z. B. Spiele, Lieder oder Reime.³⁷⁶ Zur Auflockerung der Vorlesestunde schlägt sie vor, „passend zum vorgelesenen Text mit den Kindern [zu] zeichnen, [zu] malen, ein Lied [zu] singen, die Geschichte oder einen Teil daraus nach[zu]spielen, ein vorbereitetes Quiz durch[zu]führen, ein Puzzle oder ein Kreuzworträtsel [zu] machen etc.“³⁷⁷. Markfelders Vorschläge zur Auflockerung decken sich weitgehend mit Vorschlägen aus der Schülerbefragung zum Projekt *Lehrerinnen und Lehrer lesen vor*, bei der sich einige Zweitklässler genau solche Angebote zum kreativen Umgang mit der Geschichte wünschten.³⁷⁸

Zum Angebot der ‚storytime‘, welches in englischsprachigen Ländern für jüngere Kinder im Kindergartenalter verbreitet ist, gehören verschiedenartige Aktivitäten wie z. B. Lieder, Fingerspiele, Reime, Vorlesen/Bilderbuchbetrachten und Basteln.³⁷⁹ Durch die unterschiedlichen Angebote können Kinder in diversen sprachlichen und nichtsprachlichen Bereichen gefördert werden (siehe Anhang F). Eine Möglichkeit, das Angebot ‚runder‘ zu machen, bieten dabei thematische storytimes. Hier würde sich eine Koope-

372 Vgl. Petzold: Vorlesen - ein Abenteuer, 2002, S. 80f.

373 Vgl. Vorlesen - Zuhören, 2010 [Onlineressource], S. 3.

374 Vgl. dervorleseclub.de: Praxistipps für Vorleser [Onlineressource].

375 Vgl. Markfelder: Vorlesestunden, 2006 [Onlineressource], S. 11.

376 Vgl. ebd., S. 11.

377 Ebd., S. 14.

378 Vgl. Evaluation zu der Vorlese-Aktion "Lehrerinnen und Lehrer lesen vor" an der GGS Albert-Schweitzer-Straße - Kinderbefragung, 2012 [Onlineressource], S. 13 [PDF-Zählung, o. S].

379 Eine anschauliche Beschreibung der Komponenten einer storytime und ihren jeweiligen Zweck liefert eine Mitarbeiterin der Lexington Public Library in zwei Videotutorials: Components of Storytime. Lexington Public Library 2012. Online verfügbar unter <http://www.lexpublib.org/page/components-of-storytime>, zuletzt aktualisiert am 23.12.2012, zuletzt geprüft am 23.12.2012.

ration mit Kindergärten anbieten, da Erzieher in der Auswahl altersangemessener Reime, Lieder und Bastelangebote bewandert sind. Beispiele für mögliche Inhalte von (englischen) thematischen storytimes bietet Virginia Allain, eine Bibliothekarin im Ruhestand, auf ihrer Website.³⁸⁰

4.8.2 Umgang mit Störungen und Unterbrechungen

Nachfolgend werden Beispiele zum Umgang mit zuspätkommenden bzw. unruhigen Kindern vorgestellt.

Wenn es sich bei der Vorleseaktivität um eine Freizeitaktivität handelt, zu der die Teilnehmer einzeln erscheinen und nicht als geschlossene Gruppe, kann es passieren, dass Kinder erst ankommen, wenn die Vorleseveranstaltung schon begonnen hat. Dies kann die Konzentration von Zuhörern und Vorlesern stören. Petzold benennt eine Lösungsmöglichkeit, die von einer Vorleserin von ‚Lesewelt‘ stammt: Neben den normalen Vorlesern gibt es eine zusätzliche Person, die Nachzügler abfängt, sie beschäftigt und abwartet, bis sich ein günstiger Moment ergibt, um die Kinder zu integrieren.³⁸¹ Dies ist eine sehr elegante Methode, um Störungen zu minimieren, erfordert allerdings auch zusätzliche Helfer.

Manche Kinder, die es nicht gewohnt seien, sich über einen längeren Zeitraum hinweg zu konzentrieren, verließen während des Vorlesens den Vorlesebereich kurzfristig. Dies sei eine Situation, an die sich die Vorleser von Lesewelt Petzold zufolge gewöhnt hätten. Kurze Gespräche zwischendurch dienten dann der Entspannung und hätten oft den Effekt, die Konzentration noch etwas aufrechtzuhalten.³⁸² In den Vorlesetipps des *Vorleseclubs* wird empfohlen, bei Unruhe Augenkontakt mit den betreffenden Kindern aufzunehmen, diese konkret anzusprechen oder in die Nähe des Vorlesers zu setzen.³⁸³

Manchmal kann der Grund für Störungen auch darin liegen, dass die maximale Aufmerksamkeitsspanne der Kinder überschätzt wurde oder das Buch nicht ihren Interessen entspricht. Hilfreich kann oft sein die Kinder zu fragen und sich generell mit ande-

380 Siehe Storytime Ideas: Themes for Librarians and Circle Time. Squidoo LLC 2012. Online verfügbar unter <http://www.squidoo.com/storytime-ideas>, zuletzt aktualisiert am 23.12.2012, zuletzt geprüft am 23.12.2012.

381 Vgl. Petzold: Vorlesen - ein Abenteuer, 2002, S. 79f.

382 Vgl. ebd., S. 80f.

383 Vgl. dervorleseclub.de: Praxistipps für Vorleser [Onlineressource].

ren Vorlesern über Probleme bei der Durchführung von Vorlesestunden auszutauschen. In manchen Orten gibt es dazu regelmäßige Treffen (siehe Abschnitt 4.3.2).

4.8.3 Eltern

Bei manchen Vorlesestunden in Bibliotheken sind die Eltern anwesend.

Die Stadtbibliothek Hanau bietet in einer ihrer Zweigstellen für diese ein besonderes Angebot, welches sich *Vorlesecafé* nennt und ein Mal im Monat stattfindet. Die Begleiter der Kinder können sich im Rahmen der Vorlesestunde mit Kaffee und Kuchen versorgen.³⁸⁴ Eine andere Möglichkeit, die Eltern einzubinden, zeigt die Zentral- und Landesbibliothek Berlin, die eine besondere Vorlesereihe Namens *Lesezeichen: Kinderliteratur mit den Augen hören* für gehörlose Kinder und ihre Eltern anbietet. Im Anschluss an das Vorlesen basteln die Kinder, während die Erwachsenen Buchtipps und Tipps zum Thema Leseförderung erhalten.³⁸⁵

4.9 Kooperationspartner

Kooperationen mindestens in Teilbereichen der Sprach- und Leseförderung einzugehen, ist gemäß der *ALD-Studie* für fast $\frac{3}{4}$ der Öffentlichen Bibliotheken Alltag.^{386 387} Die Kooperationspartner, mit denen am häufigsten Zusammenarbeit stattfindet, seien dabei Schulen und Kindertageseinrichtungen.³⁸⁸ In manchen Städten, wie z. B. in Hamburg und München, gäbe es jedoch auch ganze Netzwerke im Bereich Leseförderung, die verschiedenartigste Partner, wie z. B. den Börsenverein des Deutschen Buchhandels, Literaturhäuser, Vorleseinitiativen und Bibliotheken, zusammenbrächten.³⁸⁹

Was sind jedoch die Vorteile von Kooperationen?

In der *ALD-Studie* berichteten Teilnehmer, dass die oben erwähnten großen Kooperationen dazu geführt hätten, dass die Arbeit erfolgreicher verlauge. Es würde mehr

384 Vgl. Vorlesestunden für Kinder. Vorlesecafé in der Stadtteilbibliothek Großauheim für Kinder ab 4 Jahren und Angehörige. Stadtbibliothek Hanau 2012. Online verfügbar unter http://www.hanau.de/kultur/literatur/bibliothek/002595/#anchor_10_2, zuletzt aktualisiert am 03.09.2012, zuletzt geprüft am 28.12.2012.

385 Vgl. ZLB: Service für Eltern und Lehrer. Lesezeichen: Kinderliteratur mit den Augen hören. Zentral- und Landesbibliothek Berlin (ZLB) 2012. Online verfügbar unter http://www.zlb.de/wissensgebiete/kinder_und_jugend/service_eltern_und_lehrer/aktivitaeten/gehoerlose/, zuletzt aktualisiert am 16.08.2012, zuletzt geprüft am 28.12.2012.

386 Vgl. Ehmig; Reuter: Außerschulische Leseförderung in Deutschland, 2011, S. 49.

387 Leider liegen keine Zahlen für das konkrete Angebot ‚Vorlesestunden‘ vor.

388 Vgl. ebd., S. 51.

389 Vgl. ebd., S. 51+53.

Transparenz geschaffen und das Standing gegenüber den Eltern hätte sich positiv verändert.³⁹⁰

In Bezug speziell auf die Vorlesestunden lassen sich noch weitere Vorteile ausmachen. Zum Beispiel kann durch Kooperation ein regelmäßiges Vorleseangebot überhaupt erst ermöglicht werden. Dies war der Fall bei der Kooperation zwischen dem Verein Lesewelt und der damaligen Jerusalem-Jugendbibliothek Berlin.³⁹¹ Durch die Angebote kamen laut Aussage der Leiterin der Bibliothek Nutzer hinzu, die zuvor die Bibliothek nicht besucht hatten, darunter auch viele Kindern mit Migrationshintergrund. Weiterer Vorteil sei die vermehrte Publicity gewesen, die durch die Zusammenarbeit erreicht werden konnte.³⁹² Was die Zusammenarbeit erleichtert haben dürfte, war sicherlich auch die räumliche Nähe: Das Büro des Vereins befand sich innerhalb des Bibliotheksgebäudes.³⁹³

Kooperationen ermöglichen bzw. erleichtern zudem das Angebot von besonders spektakulären Aktion, wie *Super: Mann liest vor!* (siehe Abschnitt 4.6.3) oder dem Projekt *Leseohren aufgeklappt*³⁹⁴, bei dem verschiedene mit dem Vorlesen verbundene Angebote, wie z. B. die in Abschnitt 4.1 beschriebenen Lesepartys, aber auch Autorenlesungen und Medienkisten, unterbreitet wurden. Auch hier waren sehr unterschiedliche Projektpartner beteiligt: eine Stiftung, ein Literaturhaus, die Stadtbücherei und das Jugendamt. Zudem waren ehrenamtliche Vorlesepaten involviert und es wurde Kontakt zu Schulen und Kindergärten aufgenommen.

Der Vorteil von Kooperationen liegt auch darin begründet, dass mehr Kinder erreicht werden können, z. B. wenn direkt in den Institutionen vorgelesen wird, die viele (Kindertageseinrichtungen) oder alle Kinder (Schulen) regelmäßig besuchen. Speziell beim Vorlesen kann auch die Bandbreite an Sprachen, in denen vorgelesen wird, durch Kooperationen erweitert werden. Manchmal, wie beim Projekt *Vorlesen in Familien* (siehe Abschnitt 4.6.3), führt erst die Kooperation mit anderen das Projekt zum Erfolg. Wichtig ist zu gucken, wo die einzelnen Institutionen ihre Erfahrungen bzw. Stärken

390 Vgl. ebd., S. 53.

391 Mittlerweile wurde die Bibliothek geschlossen und mit einer anderen Zweigstelle zusammengelegt.

392 Vgl. Petzold: Vorlesen - ein Abenteuer, 2002, S. 71.

393 Vgl. ebd., S. 70.

394 Vgl. zum Folgenden Häßler; Herbeck; Krottenthaler; Rösler: *Leseohren aufgeklappt!*, 2003 [Onlinereource].

haben. Dies fällt natürlich leichter, wenn man mehr voneinander weiß. Dafür ist der Aufbau eines Netzwerkes mit einem regelmäßigen Austausch der Mitglieder günstig.

Nicht immer verlaufen Kooperationen reibungslos. Um einen Teil der möglichen Schwierigkeiten im Vorhinein zu vermeiden, kann es nützlich sein, auf die Erfahrungen anderer zurückzugreifen, die ein ähnliches Projekt durchgeführt und evaluiert haben.

4.10 Evaluation

Evaluation von Angeboten zur Sprach- und Leseförderung findet laut der *ALD-Studie* in nur wenigen Bibliotheken statt. Nur rund jede fünfte hat den Erfolg von Projekten bisher in Form einer Evaluation überprüft³⁹⁵. Damit stehen meist nur die eigene intuitive Einschätzung und mögliche Rückmeldungen einzelner Teilnehmer zur Verfügung, um den Erfolg eines Projektes bzw. Angebotes abschätzen zu können.³⁹⁶

Evaluation kann zum einen dazu dienen, dem Träger der Institution Rechenschaft über den Erfolg der eigenen Arbeit abzulegen.³⁹⁷ Für eine Institution, die beständig auf dem Prüfstand steht (und in manchen Städten vor der drohenden Schließung), dürfte die Angst vor fehlendem Erfolg (der dann schwarz auf weiß festgehalten ist) ein Grund dafür sein, neben anderen, wie hohem Aufwand und Kosten sowie mangelnder Erfahrung, Evaluationen bisher nur selten oder gar nicht durchzuführen.

Die Stiftung Lesen unterstreicht jedoch, dass es nicht darum gehe, mit Hilfe der Evaluation zu kritisieren, sondern Angebote zu optimieren:³⁹⁸ „Das Ziel von Evaluation besteht darin, praktische Maßnahmen zu bewerten, zu analysieren und zu verbessern, d. h. das eigene Handeln zu professionalisieren.“³⁹⁹

Bevor man sich für eine Erfolgskontrolle entscheidet, sollten allerdings folgende Punkte bedacht werden:

1. *Evaluation dient nicht einem Selbstzweck. Aus den Ergebnissen sollten praktische Konsequenzen folgen.*

395 Vgl. Ehmig; Reuter: Außerschulische Leseförderung in Deutschland, 2011, S. 61.

396 Vgl. Evaluation in der Leseförderung. Eine Handreichung für die Praxis. Kreibich, Heinrich; Aufenanger, Stefan (Hg.). Stiftung Lesen. Mainz 2009 (Schriftenreihe der Stiftung Lesen, 06), S. 8.

397 Vgl. Brüntink, Corinna: Grußwort. Wozu Evaluation? In: Kreibich, Heinrich; Aufenanger, Stefan (Hg.): Evaluation in der Leseförderung. Ergebnisse des 3. Round Table Leseförderung der Stiftung Lesen. Stiftung Lesen. Mainz (Schriftenreihe der Stiftung Lesen, 03), S. 7–8, hier S. 7.

398 Vgl. Evaluation in der Leseförderung, 2009, S. 9.

399 Ebd., S. 8.

2. *Evaluation ist nur dann sinnvoll, wenn der Nutzen der Aktion größer ist als der Aufwand.*
3. *Evaluation soll eine Entscheidungshilfe sein und zu einer Verbesserung führen.*⁴⁰⁰

Grundsätzlich muss die Wahl zwischen Selbst- oder Fremdevaluation getroffen werden. Fremdevaluation hat den Vorteil einer größeren Objektivität,⁴⁰¹ gleichzeitig fehlt denjenigen, die diese durchführen, evtl. wichtiges Insider- bzw. Fachwissen. Die Entscheidung zwischen Fremd- oder Selbstevaluation hängt natürlich auch von finanziellen Mitteln ab. Jedoch sollte bedacht werden, dass eine Selbstevaluation auch personelle und zeitliche Ressourcen bindet, häufig mehr als man vorher vermutet hat.

Laut Stiftung Lesen sollte eine Selbstevaluation nur mit Kenntnissen im Bereich der Statistik und Sozialforschung und nicht halbherzig durchgeführt werden. Grundlegend sei außerdem, klare Zielvorstellungen vor Augen zu haben und sich möglicher Grenzen bewusst zu sein.⁴⁰² Das Heft *Evaluation in der Leseförderung – Eine Handreichung für die Praxis*⁴⁰³ bietet einen Einstieg in solche Methoden und liefert Beispiele für Evaluationsprojekte aus dem Bereich der Leseförderung.

Ehmig und Reuter raten u. a. den Bibliotheken zur „Etablierung einer regelmäßigen und systematischen Evaluationspraxis“⁴⁰⁴. Zur Erleichterung schlagen sie vor, dass an zentraler Stelle Evaluationsbausteine entwickelt und geprüft werden. Zusätzlich sollte es ihrer Meinung nach ein ebenfalls zentrales Beratungsangebot zur Umsetzung der Evaluation in den einzelnen Bibliotheken geben. Dies reduziere den Aufwand für die einzelne Bibliothek und ermögliche zudem einen Vergleich.⁴⁰⁵

Der Vorschlag klingt grundsätzlich sinnvoll, weil so Aufwand und Nutzen in einem günstigen Verhältnis für die einzelnen Bibliotheken stehen würden und sich Angebote häufig ähneln. Fraglich ist nur, ob sich die Finanzierung und Durchführung solch einer Idee im föderalistischen System der Bundesrepublik umsetzen ließe, da die einzelnen Bibliotheken unterschiedliche Träger besitzen.

400 Ebd., S. 13.

401 Vgl. ebd., S. 64.

402 Vgl. ebd., S. 9.

403 Vgl. ebd.

404 Ehmig; Reuter: *Außerschulische Leseförderung in Deutschland*, 2011, S. 69.

405 Vgl. ebd., S. 69.

Mögliche Fragestellungen in Bezug auf das Thema ‚Vorlesestunden‘ gibt es sicherlich viele, z. B. ob die Vorlesezeiten günstig gelegt wurden und die Themen zu den Interessen der Kinder passen. Darüber hinaus könnte natürlich auch eine Fragestellung lauten, welche Sprachen für das mehrsprachige Vorlesen angeboten werden sollten bzw. ob die bisherige Auswahl dem tatsächlichen Bedarf entspricht.

Möchte man sich mit den Wirkungen des Vorlesens befassen, ist dies schon schwieriger, wenn Kinder an verschiedenen Lesefördermaßnahmen teilnehmen. Dann ist es unmöglich, Effekte auf eine einzelne davon zurückzuführen.⁴⁰⁶

Einschränkungen ergeben sich auch, wenn kleine Kinder befragt werden sollen, da bei den Jüngeren nur eine mündliche Befragung möglich ist und es nach den Erfahrungen der Verfasserin dieser Arbeit Kindern bis zu einem bestimmten Alter z. T. noch schwerfällt, ihre Meinung differenziert zu äußern. Vermutlich kommt es hier aber auch auf die Art der Fragestellung an.

406 Vgl. zum letzten Punkte auch die Diskussion des 3. Round Table Leseförderung der Stiftung Lesen: Evaluation in der Leseförderung. Ergebnisse des 3. Round Table Leseförderung der Stiftung Lesen. Kreibich, Heinrich; Aufenanger, Stefan (Hg.). Stiftung Lesen. Mainz 2008 (Schriftenreihe der Stiftung Lesen, 03), S. 30.

5 Resümee

In dieser Arbeit wurde gezeigt, dass Vorlesen ein durchaus komplexeres Thema ist, als manche Menschen annehmen. Es finden sich Hinweise darauf, dass Vorlesen auf verschiedene Weise wirken und sogar noch Wertschätzung bei Jugendlichen finden kann. Gleichzeitig gibt es jedoch Grenzen der Wirksamkeit, die nahe legen, auch andere Formen der Sprach- und Leseförderung nicht zu vernachlässigen. Besonders sinnvoll, um bestimmte Zielgruppen zu erreichen oder außergewöhnliche Vorleseangebote machen zu können, erscheinen Kooperationen. Einen Schritt Richtung Professionalisierung und Steigerung des Ansehens bzw. der Wertschätzung von Leseförderung bewirkt evtl. das neue Weiterbildungsangebot zum Lese- und Literaturpädagogen. Insgesamt zeigt sich bisher noch ein Defizit im Bereich Evaluation von Angeboten und Qualifizierung von Vorlesern.

Bei der Literaturrecherche zu dieser Arbeit fanden sich kaum bibliothekarische Quellen, in denen das Thema Vorlesen detaillierter behandelt wurde. Dies machte ein Zurückgreifen auf Literatur bzw. Handreichungen aus anderen Quellen notwendig. Besonders die Stiftung Lesen zeigt sich sehr präsent und bietet eine Vielzahl von Informationen und Publikationen, die sich im engeren oder weiteren Sinne auf das Vorlesen beziehen.

Der Mangel an spezifisch bibliothekarischer Literatur ist insofern verwunderlich, als Vorleseangebote in Bibliotheken weit verbreitet sind. Es gibt dafür verschiedene denkbare Ursachen: Eine Möglichkeit ist, dass Bibliotheken im Laufe der Jahre eigene Konzepte zur Durchführung von Vorleseveranstaltungen entwickelt haben und diese nur intern zugänglich sind, eine andere, dass es in vielen Bibliotheken keine schriftlich niedergelegten Konzepte gibt.

Die Fülle an Aspekten und die Verbreitung des Angebotes ‚Vorlesen‘ legen einen zentralen Einstiegspunkt in das Thema, z. B. in Form einer Onlineplattform, nahe. Bisher gibt es einige Websites, z. B. die des *Vorleseclubs* der Stiftung Lesen oder die des Angebotes *boys and books*, welche Aspekte des Vorlesens behandeln und praktische Funktionalitäten bieten. Viele Informationen zum Thema liegen allerdings sehr verstreut vor. Ein Großteil der Punkte, die das Vorlesen betreffen, gilt für verschiedene Vorleseorte bzw. Akteure, so dass sich ein gemeinsames Onlineangebot, das von ver-

schiedenen Stellen betreut wird, anbieten würde. Neben einem allgemeinen Bereich könnte es organisationsspezifische Bereiche geben. Inhalte könnten z. B. Buchauswahl-listen, Tipps zum Vorlesen, Best-Practice-Beispiele (z. B. von Kooperationsprojekten oder zur Evaluation), Qualifizierungsangebote und die neuesten Erkenntnissen aus der Vorlese-Forschung sein. Hinderlich für die Umsetzung dürften die föderalistische Struktur der Bildungseinrichtungen sowie eine fehlende Finanzierung sein. Dennoch wäre solch ein Angebot sicherlich hilfreich.

Anhang

A. Dialog-Muster

Beispiel für ein typisches Dialog-Muster beim Bilderbuchbetrachten nach Ninio und Bruner:

Mother: Look! (ATTENTIONAL VOCATIVE)

Child: (Touches picture)

M: What are those? (QUERY)

C: (Vocalizes and smiles)

M: Yes, they are rabbits. (FEEDBACK AND LABEL)

C: (Vocalizes, smiles and looks up at mother)

M: (Laughs) Yes, rabbit. (FEEDBACK AND LABEL)

C: (Vocalizes, smiles)

M: Yes (Laughs) (FEEDBACK)⁴⁰⁷

407 Ninio; Bruner: The achievement and antecedents of labelling, 1978, S. 6f.

B. Bildungspläne

Bundesland	Jahr	Name des Dokuments	Link zum Dokument
Baden-Württemberg	2011	Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen	http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/show/1285728/KM_KIGA_Orientierungsplan_2011.pdf
Bayern	2006	Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung	http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/bildungsplan.pdf
Berlin	2004	Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt	http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungswege/vorschulische_bildung/berliner_bildungsprogramm_2004.pdf
Brandenburg	o.J. verm. 2011	Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg	http://www.mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.c.312232.de
Bremen	2012	Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich - Bremen	http://www.soziales.bremen.de/sixcms/media.php/13/Jugendsenatorin_Rahmenplan_2012_web.pdf
Hamburg	2012	Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen	http://www.hamburg.de/contentblob/118066/data/bildungsempfehlungen.pdf
Hessen	2012	Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen	http://www.bep.hessen.de/irj/servlet/portal/prtroot/slimp.CMReader/HSM_15/BEP_Internet/med/1b2/1b2702e8-b7e1-3521-79cd-aae2389e4818,22222222-2222-2222-2222-22222222,true
Mecklenburg-Vorpommern	2011	Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern. Zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege	http://www.bildung-mv.de/export/sites/lisa/de/Fruehkindliche_Bildung/Bildungskonzeption_fuer_0-bis_10-jaehrige_Kinder_in_M-V/Endfassung_Bildungskonzeption_Obis10jaehrige_NEU_opt.pdf
Niedersachsen	2005	Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder	http://www.mk.niedersachsen.de/download/4491
Nordrhein-Westfalen	2003	Bildungsvereinbarung NRW - Fundament stärken und erfolgreich starten	http://www.gew.de/Binaries/Binary35452/NRW-Bildungsvereinbarung.pdf
Rheinland-Pfalz	2004	Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz	http://kita.bildung-rp.de/fileadmin/dateiablage/Bildungsempfehlungen/BEE/Downloads/bildungs-und-erziehungsempfehlungen.pdf
Saarland	2006	Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten	http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/Saarland_Programm.pdf
	2007	Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten - Handreichungen für die Praxis	http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/Saarland_Handreicherung.pdf
Sachsen	2011	Der sächsische Bildungsplan - ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege	http://www.kita-bildungsserver.de/fileadmin/inc/do_download.php?did=37
Sachsen-Anhalt	2009	Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Bildung: elementar – Bildung von Anfang an	http://www.bildung-elementar.de/ibe/attachments/bildungsprogramm_Isa_stand05.2009.pdf
Schleswig-Holstein	2009	Erfolgreich starten - Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen in Schleswig-Holstein	http://www.schleswig-holstein.de/MSGFG/DE/Service/Broschuere_n/Kita/BildungsauftragLeitlinien__blob=publicationFile.pdf
Thüringen	2010	Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre	http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tmbwk/kindergarten/bildungsplan/th_bp_2011.pdf

C. Lehrpläne für die Grundschule (Fach: Deutsch)

Bundesland	Jahr	Name des Dokuments	Link zum Dokument
Baden-Württemberg	2004	Grundschule - Bildungsplan 2004	http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Grundschule/Grundschule_Bildungsplan_Gesamt.pdf
Bayern	2000	Grundschullehrplan Jgst. 1-2	http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=e3e56d177fef177dcfd7910ffa68941
	2000	Grundschullehrplan Jgst. 3	http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=7e91d386a33c98d7d1e34308cda6622b
	2000	Grundschullehrplan Jgst. 4	http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=219edd960f1b498bb20c364f99ac88da
Berlin	2004	Rahmenlehrplan Grundschule Deutsch	http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/gr_d_eu_1_6.pdf?start&ts=1157977375&file=gr_d_eu_1_6.pdf
Brandenburg	2004	Rahmenlehrplan Grundschule Deutsch	http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materi alien/grundschule/Deutsch-RLP_GS_2004_Brandenburg.pdf
Bremen	2004	Rahmenlehrplan Grundschule Deutsch	http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/04-06-23_Deutsch.pdf
Hamburg	2011	Bildungsplan Grundschule - Deutsch	http://www.hamburg.de/contentblob/2481792/data/deutsch-gs.pdf
Hessen	2011	Bildungsstandards und Inhaltsfelder: Das neue Kerncurriculum für Hessen, Primarstufe, Deutsch	http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM_15/HKM_Internet/med/b7a/b7a1d584-b546-821f-012f-31e2389e4818,22222222-2222-2222-2222-222222222222
Mecklenburg-Vorpommern	2004	Rahmenplan Grundschule Deutsch	http://www.bildungsserver-mv.de/download/rahmenplaene/rp-deutsch-gs.pdf
Niedersachsen	2006	Kerncurriculum für die Grundschule, Schuljahrgänge 1-4, Deutsch	http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gs_deutsch_nib.pdf
Nordrhein-Westfalen	2008	Grundschule - Richtlinien und Lehrpläne	http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/LP_GS_2008.pdf
Rheinland-Pfalz	2005	Rahmenplan Grundschule, Teilrahmenplan Deutsch	http://lehrplaene.bildung-rp.de/no-cache/lehrplaene-nach-faechern.html?tx_abdownloads_pi1%5Baction%5D=getviewclickedownload&tx_abdownloads_pi1%5Buid%5D=494&tx_abdownloads_pi1%5Bcid%5D=5786
Saarland	2009	Kernlehrplan Deutsch Grundschule	http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/KLP_De_GS_Druckversion.pdf
Sachsen	2004/2009	Lehrplan Grundschule, Deutsch	http://195.37.90.111/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp_gs_deutsch_2009.pdf
Sachsen-Anhalt	2007	Fachlehrplan Grundschule, Deutsch	http://www.bildung-lsa.de/pool/RRL_Lehrplaene/Entwuerfe/lpgsdeutsch.pdf
Schleswig-Holstein	1997	Lehrplan Grundschule, Deutsch	http://lehrplan.lernnetz.de/index.php?DownloadID=2
Thüringen	2010	Lehrplan Grundschule, Deutsch	http://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?ts_pi=1261

D. Ausschnitt aus den Ergebnissen zur Schülerbefragung des Projekts ‚Lehrerinnen und Lehrer lesen vor‘ (Angaben in Prozent)⁴⁰⁸

Frage 1: Wie findest du diese Aktion?

Mädchen				
Klasse	sehr gut	mittel	nicht gut	keine Meinung
1	75,6%	2,4%	4,9%	17,1%
2	79,2%	20,8%	0,0%	0,0%
3	69,2%	19,2%	3,8%	7,7%
4	64,7%	29,4%	2,9%	2,9%
Mittelwert	72,2%	18,0%	2,9%	6,9%

Jungen				
Klasse	sehr gut	mittel	nicht gut	keine Meinung
1	71,0%	16,1%	9,7%	3,2%
2	68,0%	22,0%	4,0%	6,0%
3	69,2%	28,2%	0,0%	2,6%
4	73,8%	23,8%	2,4%	0,0%
Mittelwert	70,5%	22,5%	4,0%	2,9%

Gesamt				
Klasse	sehr gut	mittel	nicht gut	keine Meinung
1	73,6%	8,3%	6,9%	11,1%
2	73,5%	21,4%	2,0%	3,1%
3	69,2%	24,6%	1,5%	4,6%
4	69,7%	26,3%	2,6%	1,3%
Mittelwert	71,5%	20,2%	3,3%	5,0%

408 Die der Berechnung zugrunde liegenden absoluten Werte befinden sich in: Evaluation zu der Vorlese-Aktion "Lehrerinnen und Lehrer lesen vor" an der GGS Albert-Schweitzer-Straße - Kinderbefragung, 2012 [Onlineressource].

Frage 2: Wie gefällt dir das Bücherangebot bei dieser Vorlese-Aktion?

Mädchen				
Klasse	sehr gut	gut	mittel	schlecht
1	58,5%	26,8%	9,8%	4,9%
2	43,8%	43,8%	12,5%	0,0%
3	38,5%	42,3%	15,4%	3,8%
4	11,8%	55,9%	32,4%	0,0%
Mittelwert	38,1%	42,2%	17,5%	2,2%

Jungen				
Klasse	sehr gut	gut	mittel	schlecht
1	67,7%	19,4%	9,7%	3,2%
2	26,0%	48,0%	18,0%	8,0%
3	46,2%	33,3%	17,9%	2,6%
4	35,7%	42,9%	26,2%	0,0%
Mittelwert	43,9%	35,9%	18,0%	3,4%

Gesamt				
Klasse	sehr gut	gut	mittel	schlecht
1	62,5%	23,6%	9,7%	4,2%
2	34,7%	45,9%	15,3%	4,1%
3	43,1%	36,9%	16,9%	3,1%
4	25,0%	48,7%	25,0%	1,3%
Mittelwert	41,3%	38,8%	16,7%	3,2%

Frage 3: Wonach entscheidest du dich, wo du zuhören willst und dich einträgst?

Mädchen			
Klasse	Buch	Lehrkraft	egal
1	53,7%	31,7%	14,6%
2	70,8%	8,3%	20,8%
3	80,8%	7,7%	11,5%
4	97,1%	0,0%	2,9%
Mittelwert	75,6%	11,9%	12,5%

Jungen			
Klasse	Buch	Lehrkraft	egal
1	64,5%	6,5%	29,0%
2	70,0%	4,0%	26,0%
3	82,1%	7,7%	10,3%
4	90,5%	4,8%	4,8%
Mittelwert	76,8%	5,7%	17,5%

Gesamt			
Klasse	Buch	Lehrkraft	egal
1	58,3%	20,8%	20,8%
2	70,4%	6,1%	23,5%
3	81,5%	7,7%	10,8%
4	93,4%	2,6%	3,9%
Mittelwert	75,9%	9,3%	14,8%

E. Kleiner ‚Praxis-Check‘ zum Vorleseangebot einzelner Bibliotheken

Name der Bibliothek	Name des Angebotes	Alter	mehrsprachig	Geschichte(n) angekündigt	Anmeldung	Turnus	Dauer (in Minuten)
Stadtbibliothek Bergheim	Paule macht Geschichten	4-9	k.A.	ja	ja	1x pro Monat	60
Stadtbücherei Pattensen	Macobu und seine Vorlesestunde	5-8	k.A.	jein	nein	k.A.	k.A.
Stadtbücherei Herzogenrath	Vorlesestunde in der Stadtbücherei für Kinder von 5-7 Jahren	5-7	k.A.	k.A.	ja	2x pro Monat	60
Stadtbücherei in der MAG (Stadtbücherei Geislingen)	Immer wieder mittwochs	k.A.	ja	ja	k.A.	k.A.	k.A.
Stadtbibliothek Rostock	Vorlesestunde	ab 5	k.A.	ja	k.A.	2x pro Monat	k.A.
Stadtbibliothek Langenfeld	Vorlesestunden in der Stadtbibliothek	3-6; 6-10	k.A.	k.A.	k.A.	1x pro Woche	verm. 45 pro Sitzung (nicht ganz eindeutig)
Stadtbibliothek Rheinfelden	"Lese-Insel" für Kinder	ab 5	k.A.	ja	k.A.	2x pro Monat	50
Stadtbibliothek Reutlingen	Lesespaß beim Rüsseltier/Story Time - die englische Vorlesestunde/ Hellblaue Stunde	4-6/4-6/6-8	ja	k.A.	k.A.	2x pro Monat/1 x pro Monat?/1x pro Woche	jeweils 60
Stadtbibliothek Hanau	Samstagsgeschichten/ Vorlesestunde in der Hauptstelle mit Birgit Jaczkowski /Vorlesecafé in der Stadtbibliothek Großauheim für Kinder ab 4 Jahren und Angehörige	ab 4/ab 4/ab 4	k.A.	tw.	k.A.	i.d. R. jeweils 1x pro Monat (an unterschiedlichen Tagen)	jeweils 60
Bücherhallen Hamburg	Vorlesen für Kinder	meistens 4-10; 3-7 (Harburg), 3-6 (Langenhorn); 4-12 (Neuallermöhle); 3-8 (Finkenwerder)	ja (Kirchdorf)	tw.	tw.	1x pro Woche	jeweils 60 (außer in der Kinderbib. HH: dort 45)
Thomas-Valentin-Stadtbücherei (Lippstadt)	Vorlesestunden für Kinder XXL	5-7	k.A.	jein	ja	k.A.	90
Stadtbücherei Kiel	Vorlesezeit für Kinder; besonderes Angebot: Vorlesen, Basteln, Spielen	ab 4	k.A.	meistens	k.A.	kein richtiger Turnus erkennbar, aber allein im Dezember 9 Vorlese-Veranstaltungen	60
Stadtbibliothek Solingen	Für Kinder ab 5 Jahren: Vorlesepaten: Im Land der Geschichten ist alles erlaubt! / Vorlesepaten: Vorlesen mit Hut / Vorlesepaten: Magst Du gerne (Bilder)bücher? / Der kleine Bär und das Mondscheinwunder (Titel des Buches)	ab 5; 4-7; ab 4 bzw. 6; ab 3	ja	tw.	k.A./k.A./k.A./ja	Veranstaltungen der Vorlesepaten: jeweils wöchentlich (an unterschiedlichen Tagen)	60

Der Zugriff auf die Websites erfolgte Anfang Dezember 2012. Es wurden ausschließlich Informationen, die auf den Bibliothekswebsites angegeben waren, zusammengetragen. Die meisten Angebote der Bibliotheken wurden durch Suche in einer Suchmaschine nach den Begriffen ‚Stadtbücherei Vorlesestunde‘ bzw. ‚Stadtbibliothek Vorlesestunde‘ gefunden. Die Auswahl war dabei recht beliebig. Es wurde lediglich darauf geachtet, Angebote von Bibliotheken aus kleineren und größeren Städten aufzunehmen. Angebote für Kinder, die jünger als 3 Jahre sind, wurden, sofern vorhanden, nicht mit in die Auflistung aufgenommen.

Zur ‚Anmeldung‘: Es wurde ‚nein‘ eingetragen, wenn explizit geschrieben wurde, dass keine Anmeldung nötig ist und ‚k. A.‘, wenn gar nichts dazu gesagt wurde.

Zum Punkt ‚Geschichte(n) angekündigt‘: Es wurde ‚jein‘ eingetragen, wenn kein konkretes Buch bzw. keine konkrete Geschichte genannt wurde, sondern z. B. nur ‚Weihnachtsgeschichten‘.

Name der Bibliothek	Ablauf	Vorlesepaten	Kosten	Anmerkung	Website
Stadtbibliothek Bergheim		k.A.	nein	grundsätzlich angekündigt, z. B. im Blog oder auf der Website; Bsp. Vom 18. Dezember: vorlesen und basteln	http://www.stadtbibliothek.bergheim.de/aktuelles.html
Stadtbücherei Pattensen		k.A.	nein	eine Veranstaltung ist gelistet (Weihnachtsvorlesestunde)	http://www.pattensen.de/Default.aspx?tabid=1651
Stadtbücherei Herzogenrath	"Es wird vorgelesen, erzählt, gesungen und gelacht...."	ja	k.A.		http://www.herzogenrath.de/icc/assisto/nav/f39/broker.cal?class=net.icteam.cms.utils.search.AttributeManager&class_uBasAttrDef=76f702d2-a942-b511-3da9-000000000000&uMen=f3933aeb-d770-331a-e904-dd2048168a88&uCon=57d60090-6f5f-fa31-a6c6-e212a35f7b8d&uTem=aaaaaaaa-aaaa-aaaa-0000000000052&cal_monthToDisplay=12.2012&cal_startDate=6.12.2012&cal_endDate=6.12.2012
Stadtbücherei in der MAG (Stadtbücherei Geislingen)	lesen, singen, basteln		k.A.	mehrsprachig in deutsch, türkisch, englisch	http://www.stadtbuecherei-geislingen.de/index.php?id=105
Stadtbibliothek Rostock		ja	k.A.		http://www.stadtbibliothek-rostock.de/wOnline/Service/Vorlesestunde.php
Stadtbibliothek Langenfeld		ja	nein	zwei verschiedene Sitzungen hintereinander (erst für KiGa-Kinder; dann für GS-Kinder)	http://langenfeld.active-city.net/city_info/webaccessibility/index.cfm?region_id=138&waid=9&design_id=10165&item_id=841354&modul_id=118&record_id=13094&keyword=581&eps=20&cat=0
Stadtbibliothek Rheinfelden		k.A.	nein	Belohnung für treue Zuhörer	http://www.stadtbibliothek-rheinfelden.de/deutschland/?p=current
Stadtbibliothek Reutlingen	Geschichten und Lieder (Story Time)	ja	k.A.	drei verschiedene Angebote; Belohnung für treue Zuhörer (Hellblaue Stunde)	http://www2.stadtbibliothek-reutlingen.de/Plone/hauptstelle/kinderbibliothek/veranstaltungen
Stadtbibliothek Hanau	"Nach dem Vorlesen wird wie immer gemalt, gebastelt oder gespielt"(Vorlesestunde in der Hauptstelle)/"Spannende Bilderbuchgeschichten mit anschließendem Basteln" (Vorlesecafé Stadteilbibliothek)	ja	nein	drei verschiedene Angebote; Samstagsgeschichten: abwechselnd Vorlesen, Bilderbuchkino, Märchenerzählen; Kaffee und Kuchen für Eltern und Großeltern beim Vorlesecafé	http://www.hanau.de/kultur/literatur/bibliothek/002595/
Bücherhallen Hamburg		ja	nein	die Angaben sind sehr heterogen; "Die Kinder werden in altersgemäßen Gruppen sechs Vorlesern zugeteilt und können sich die Bücher selbst aussuchen." http://www.buecherhallen.de/ca/k/sry/ "Zum Geburtstag erwarten die Kinder Lesezeichen und kleine Geschenke, die von den Vorleserinnen und Vorlesern gemeinsam mit den Bücherhallen vorbereitet wurden.";	http://www.buecherhallen.de/ca/eo/hmv/
Thomas-Valentin-Stadtbücherei (Lippstadt)	inkl. Basteln	k.A.	1€ für das Basteln	Es wird nur angekündigt, dass eine weihnachtliche Geschichte vorgelesen wird	http://www.lippstadt.de/kultur/buecherei/Vorlesestunden.php
Stadtbücherei Kiel		k.A.	nein		http://www.kiel.de/kultur/stadtbuecherei/veranstaltungen_kinder/index.php
Stadtbibliothek Solingen	Sonderveranstaltung (Der kleine Bär und das Mondscheinwunder): Vorlesen und Basteln	ja	Veranstaltungen der Vorlesepaten: nein; Sonderveranstaltung: 1 bzw. 2€		http://www2.solingen.de/C12573970063EF58/0/5F7A83EA54F874F9C125747C0046A30D?OpenDocument

F. Storytime

How libraries can promote the 6 pre-reading skills through preschool storytimes⁴⁰⁹

- **Print motivation** – thinking that books and reading are fun
 - make storytimes fun by being creative and enthusiastic
 - vary programs using a variety of activities and story formats
 - invite guests with special interests or skills
 - create interactive storytimes where children can take part
- **Vocabulary** – knowing the names of things
 - talk, talk, talk and listen twice as much
 - help children know that they and their opinions are valued
 - ask questions, encourage discussions
 - introduce new words and concepts and encourage children to use them
 - use descriptive language
 - challenge children with both fiction and non-fiction
 - read, read, read
- **Print awareness** – recognizing print and understanding how books work
 - use big books and point to words as the story is read to show left to right directionality as well as connections between words and sounds
 - explain the format of a book – cover, title, author, illustrator, dedication page
 - show children and parents how to hold and share a book together
 - provide parents with handouts for rhymes, fingerplays and songs so they can practice at home
 - label everything and then point out words in the library
 - have children write their own stories by dictating sentences while you write them on a white board
- **Letter knowledge** – understanding that each letter has its own name and sounds
 - Supply magnetic alphabet letters or games

409 Wörtlich entnommen aus: MacLean, Judy: Library preschool storytimes: Developing early literacy skills in children. Penn State University 2008. Online verfügbar unter <http://www.nald.ca/library/research/storytimes/storytimes.pdf>, zuletzt geprüft am 29.12.2012, S. 10f.

- Sing alphabet songs
- Have posters and writing tools so children can visualize letters and begin to make them
- Use alphabet books
- Encourage children to print their own names on nametags
- **Narrative skills** – being able to tell stories and describe things
 - Provide puppets, costumes, toys or flannel boards so children can create their own stories or act out stories shared during storytime
 - Encourage children to tell you what they think the story will be about or, ask for a review of what happened in the story.
- **Phonological awareness** – being able to recognize and play with the smaller sounds that make up words.
 - Play with words, rhymes, songs, poetry
 - Read books that have rhythm and rhyming words
 - Leave out rhyming words in a story and have children fill in the blanks
 - Clap syllables in words and songs
 - Emphasize particular letters or sounds in stories or activities

Literaturverzeichnis

- Anderson, Richard C.; Hiebert, Elfrieda H.; Scott, Judith A.; Wilkinson, Ian A.: Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading: National Academy of Education 1985.
- Belgrad, Jürgen; Schünemann, Ralf: Leseförderung durch Vorlesen: Ergebnisse und Möglichkeiten eines Konzepts zur basalen Leseförderung. In: Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Behrens, Ulrike (Hg.). 1. Aufl. Bern: hep 2011, S. 144–170.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea: Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung. In: Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.). 3. Aufl. Seelze, Zug: Kallmeyer; Klett und Balmer 2010 (Lehren lernen - Basiswissen für die Lehrerinnen und Lehrerbildung), S. 8–16.
- Bibliotheksportal: Buchstart-Projekte in Deutschland. Deutscher Bibliotheksverband 2012. Online verfügbar unter <http://www.bibliotheksportal.de/bibliotheken/projekte/bookstart.html>, zuletzt aktualisiert am 09.02.2012, zuletzt geprüft am 28.12.2012.
- Bibliotheksportal: Leseförderung. Deutscher Bibliotheksverband 2012. Online verfügbar unter <http://www.bibliotheksportal.de/themen/bibliothek-und-bildung/lesefoerderung.html>, zuletzt aktualisiert am 31.05.2012, zuletzt geprüft am 28.12.2012.
- Bildungspartner NRW - Bibliothek und Schule. Aktionsprogramm: Schüler lesen Schülern vor 2004. Online verfügbar unter <http://www.bibliothek.schulministerium.nrw.de/app/resources/schuelerlesenscuelernvor.pdf>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.
- Bildungsplan 2004. Grundschule. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Baden-Württemberg) 2004. Online verfügbar unter http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Grundschule/Grundschule_Bildungsplan_Gesamt.pdf, zuletzt geprüft am 22.12.2012.
- Bildungspläne der Bundesländer für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen - Deutscher Bildungsserver. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). Online verfügbar unter <http://www.bildungsserver.de/Bildungsplaene-der-Bundeslaender-fuer-die-fruehe-Bildung-in-Kindertageseinrichtungen-2027.html>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.
- Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Primarstufe Deutsch. Hessisches Kultusministerium 2011. Online verfügbar unter http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM_15/HKM_Internet/med/b7a/b7a1d584-b546-821f-012f-31e2389e4818,22222222-2222-2222-2222-222222222222, zuletzt geprüft am 22.12.2012.
- Birkle, Sonja: Erwerb von Textmusterwissen durch Vorlesen? Eine empirische Studie in der Grundschule. In: Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus

- Wissenschaft und Praxis. Bernius, Volker; Imhof, Margarete (Hg.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2010 (Edition Zuhören, 8), S. 150–162.
- Blog: leo. – Level-One Studie (leo.-Studie) zur Größenordnung des Analphabetismus. Universität Hamburg 2010. Online verfügbar unter <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/?p=7>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.
- boys & books. Empfehlungen zur Leseförderung von Jungen. Universität zu Köln. Online verfügbar unter <http://www.boysandbooks.de/>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.
- Brandt, Susanne: Lauschen und Lesen. Hörerlebnisse in der Sprach- und Leseförderung von Kinderbibliotheken. Mit Praxisbeispielen auf CD-ROM. Berlin: Simon Verlag für Bibliothekswissen 2009.
- Brüntink, Corinna: Grußwort. Wozu Evaluation? In: Kreibich, Heinrich; Aufenanger, Stefan (Hg.): Evaluation in der Leseförderung. Ergebnisse des 3. Round Table Leseförderung der Stiftung Lesen. Stiftung Lesen. Mainz (Schriftenreihe der Stiftung Lesen, 03), S. 7–8.
- Bus, Adriana G. u. a.: Attachment and Bookreading Patterns: A Study of Mothers, Fathers, and Their Toddlers. In: *Early Childhood Research Quarterly* 12 (1) 1997, S. 81–98.
- Bus, Adriana G.: Social-Emotional Requisites for Learning to Read. In: On Reading Books to Children. Parents and Teachers. Kleeck, Anne van; Stahl, Steven A.; Bauer, Eurydice B. (Hg.). Nachdruck (1. Auflage 2003). New York, London: Routledge 2009, S. 3–15.
- Caspar, Ulrike; Leyendecker, Birgit: Deutsch als Zweitsprache. Die Sprachentwicklung türkischstämmiger Vorschulkinder in Deutschland. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 43 (3) 2011, S. 118–132.
- Claussen, Claus: Praxisbuch Vorlesen. Mit Büchern aufwachsen. Braunschweig: Westermann 2011 (Praxis Pädagogik).
- Components of Storytime. Lexington Public Library 2012. Online verfügbar unter <http://www.lexpublib.org/page/components-of-storytime>, zuletzt aktualisiert am 23.12.2012, zuletzt geprüft am 23.12.2012.
- dervorleseclub.de: Die Ausbildungsstätten der Stiftung Lesen. Stiftung Lesen. Online verfügbar unter <http://www.dervorleseclub.de/ausbildungsstaetten>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.
- dervorleseclub.de: Leseempfehlungen. Stiftung Lesen. Online verfügbar unter <http://www.dervorleseclub.de/leseempfehlungen/thematische-buchtipps>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.
- dervorleseclub.de: Praxistipps für Vorleser. Stiftung Lesen. Online verfügbar unter <http://www.dervorleseclub.de/praxistipps>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.
- dervorleseclub.de: Seminar- und Fortbildungstermine. Stiftung Lesen. Online verfügbar unter <http://www.dervorleseclub.de/seminare/?seite=1>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.

- dervorleseclub.de: Vorleseclubzeitung. Stiftung Lesen. Online verfügbar unter <http://www.dervorleseclub.de/vorleseclubzeitung>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.
- dervorleseclub.de: Vorleseklassiker. Besonders geeignet zum Vorlesen. Stiftung Lesen. Online verfügbar unter <http://www.dervorleseclub.de/vorleseklassiker>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.
- dervorleseclub.de: Vorlesepaten. Stiftung Lesen. Online verfügbar unter <http://www.dervorleseclub.de/vorlesepaten>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.
- Duden: Definition 'vorlesen'. Duden Online (Hg.). Online verfügbar unter <http://www.duden.de/zitieren/10176696/2.0>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.
- Edmunds, Kathryn M.; Bauserman, Kathryn L.: What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. In: *The Reading Teacher* 59 (5) 2006, S. 414–424. Online verfügbar unter <http://www.mdecgateway.org/olms/data/resource/4740/RT-59-5-Motivation%20Edmunds.pdf>, zuletzt geprüft am 20.12.2012.
- Ehmig, Simone Christine; Reuter, Timo: Außerschulische Leseförderung in Deutschland. Strukturelle Beschreibung der Angebote und Rahmenbedingungen in Bibliotheken, Kindertageseinrichtungen und kultureller Jugendarbeit. Maas, Jörg F.; Ehmig, Simone C.; Uehlein, Sabine (Hg.). Stiftung Lesen. Mainz 2011 (Schriftenreihe der Stiftung Lesen, 11).
- Eintrag "Hörbuch" in Munzinger Online/Brockhaus. Enzyklopädie in 30 Bänden. 21. Auflage. Aktualisiert mit Artikeln aus der Brockhaus-Redaktion. Online verfügbar unter <http://www.munzinger.de/document/12600081007>, zuletzt geprüft am 22.12.2012 [abgerufen von Stadtbücherei Frankfurt].
- Eintrag "Hörspiel" in Munzinger Online/Brockhaus. Enzyklopädie in 30 Bänden. 21. Auflage. Aktualisiert mit Artikeln aus der Brockhaus-Redaktion. Online verfügbar unter <http://www.munzinger.de/document/12010025609>, zuletzt geprüft am 22.12.2012 [abgerufen von Stadtbücherei Frankfurt].
- Elias, Sabine: Väter lesen vor. Soziokulturelle und bindungstheoretische Aspekte der frühen familialen Lesesozialisation. Weinheim, München: Juventa 2009 (Lesesozialisation und Medien).
- Evaluation zu der Vorlese-Aktion "Lehrerinnen und Lehrer lesen vor" an der GGS Albert-Schweitzer-Straße - Elternbefragung. Grundschule Albert Schweitzer 2012. Online verfügbar unter <http://www.grundschule-albert-schweitzer.de/wp-content/uploads/2012/07/Evaluation2011AuswertungEltern.pdf>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.
- Evaluation zu der Vorlese-Aktion "Lehrerinnen und Lehrer lesen vor" an der GGS Albert-Schweitzer-Straße - Kinderbefragung. Grundschule Albert Schweitzer 2012. Online verfügbar unter <http://www.grundschule-albert-schweitzer.de/wp-content/uploads/2012/07/Evaluation2011AuswertungKinder.pdf>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.
- Feneberg, Sabine: Wie kommt das Kind zum Buch? Die Bedeutung des Geschichtenvorlesens im Vorschulalter für die Leseentwicklung von Kindern. Neuried: ars una 1994 (Deutsche Hochschuledition, 33).

- FIM-Studie 2011. Familie, Interaktion & Medien. Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) 2012. Online verfügbar unter <http://www.mpfs.de/fileadmin/FIM/FIM2011.pdf>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.
- Garbe, Christine: "Es gibt kein angeborenes Lese-Gen". Im BuB-Interview spricht Professorin Christine Garbe über lesefaule Jungen und die Bedeutung von Büchern für die geistige Entwicklung. In: *BuB. Forum Bibliothek und Information* 64 (6) 2012, S. 432–435. Online verfügbar unter http://www.b-u-b.de/pdfarchiv/Heft-BuB_06_2012.pdf#page=30&view=fit&toolbar=0&pagemode=bookmarks, zuletzt geprüft am 22.12.2012.
- Garbe, Christine: „Echte Kerle lesen doch!“. Wie kann die Schule Jungen im Erwerb von Lesemotivation und Lesekompetenz systematisch fördern? Tagung der DGLS am 8./9.4.11. Berlin 2011. Online verfügbar unter <http://www.dgls.de/download/category/5-2011-jungen-und-maedchen.html?download=50:echte-kerle-lesen-doch>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.
- Garbe, Christine: Lesen - Sozialisation - Geschlecht. Geschlechterdifferenzierende Leseforschung und -förderung. In: Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.). 3. Aufl. Seelze, Zug: Kallmeyer; Klett und Balmer 2010 (Lehren lernen - Basiswissen für die Lehrerinnen und Lehrerbildung), S. 66–83.
- Grotlüschen, Anke; Riekmann, Wibke: leo. – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. Presseheft. Universität Hamburg (Hg.). Hamburg 2011. Online verfügbar unter http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/12/leo-Presseheft_15_12_2011.pdf, zuletzt geprüft am 22.12.2012.
- Hamburger Bildungsempfehlungen. für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen. Freie und Hansestadt Hamburg 2012. Online verfügbar unter <http://www.hamburg.de/contentblob/118066/data/bildungsempfehlungen.pdf>, zuletzt geprüft am 12.12.2012.
- Handbuch Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit. Keller-Loibl, Kerstin (Hg.). Bad Honnef: Bock + Herchen 2009.
- Häßler, Julia u. a.: Leseohren aufgeklappt! Das Stuttgarter Vorleseprojekt. Breuninger Stiftung GmbH (Hg.). Stuttgart 2003. Online verfügbar unter <http://www.leseohren-aufgeklappt.de/fileadmin/downloads/broschuere.pdf>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.
- hbz - DBS: Deutsche Bibliotheksstatistik. Hochschulbibliothekszentrum des Landes Nordrhein-Westfalen. Online verfügbar unter <http://www.hbz-nrw.de/angebote/dbs/>, zuletzt geprüft am 28.12.2012.
- Hepburn, Emma; Egan, Bridget; Flynn, Naomi: Vocabulary acquisition in young children: The role of the story. In: *Journal of Early Childhood Literacy* 10 (2) 2010, S. 159–182. Online verfügbar unter <http://ecl.sagepub.com/content/10/2/159.full.pdf+html>, zuletzt geprüft am 26.12.2012.
- Hettwer, Elisabeth: Lesen - Erlesen, Lesefertigkeit, Leseverständnis. Rheinisch-Bergischer Kreis 2010. Online verfügbar unter <http://www.schulpsychologie.de/>

wws/bin/462154-463690-2-lesen.pdf, zuletzt aktualisiert am 06.09.2010, zuletzt geprüft am 22.12.2012.

Heuß, Gertraud E.: Erstlesen: Basis oder Behinderung der Leseförderung? In: Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser. Beisbart, Ortwin; Eisenbeiß, Ulrich; Koß, Gerhard (Hg.). Unter Mitarbeit von Dieter Marenbach. 1. Aufl. Donauwörth: Auer 1993, S. 105–111.

Hochschule der Medien (HdM) - Alle Studiengänge auf einen Blick. 70858 Erzählen und Gestalten - Programmarbeit in Kinderbibliotheken. Hochschule der Medien. Online verfügbar unter http://www.hdm-stuttgart.de/hochschule/fakultaeten_studiengaenge/studiengaenge/vorlesung_detail?vorlid=5212618, zuletzt geprüft am 22.12.2012.

Hood, Michelle; Conlon, Elizabeth; Andrews, Glenda: Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. In: *Journal of Educational Psychology* 100 (2) 2008, S. 252–271.

Howard, Sarah: Choosing Books and Reading Aloud to Children. Daniel Boone Regional Library 2007. Online verfügbar unter <http://www.youtube.com/watch?v=xw4ebg0jV4o>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.

Hurrelmann, Bettina: Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In: Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg.). Weinheim, München: Juventa 2004 (Lesesozialisation und Medien), S. 169–201.

Hurrelmann, Bettina: Vorlesen- warum eigentlich? Ein Blick auf die frühe literarische Sozialisation. In: *Leseforum* (14) 2005, S. 18–26. Online verfügbar unter http://www.natiperleggere.ch/buchstart/de/materialien/Dokumente/buechertips/Artikel_Hurrelmann.pdf, zuletzt geprüft am 22.12.2012.

IFLA/UNESCO Public Library Manifesto 1994. Öffentliche Bibliothek. Manifest der IFLA/Unesco 1994. [German Version]. IFLA 1994. Online verfügbar unter <http://archive.ifla.org/VII/s8/unesco/germ.htm>, zuletzt geprüft am 28.12.2012.

Jakob-Röhl, Heidi; Lange-Bohaumilitzky, Ingrid: Nur für Jungs, was soll das denn? In: *Beiträge Jugendliteratur und Medien* 58 (1) 2006, S. 65–71.

Jungenleselisten. Ein Projekt von MANNdat e. V. MANNdat. e. V. (Hg.). Online verfügbar unter <http://jungenleseliste.de/leselisten>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.

Keller-Loibl, Kerstin: Theoretische Grundlagen und Standards der Bibliotheksarbeit mit Kindern. In: Handbuch Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit. Keller-Loibl, Kerstin (Hg.). Bad Honnef: Bock + Herchen 2009, S. 61–106.

Kemnitz, Tina: Spannend vorlesen! Profi Tina Kemnitz erklärt, wie's geht. In: *Bulletin Jugend & Literatur* 36 (4) 2005, S. 28.

Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1-4. Deutsch. Niedersächsisches Kultusministerium 2006. Online verfügbar unter http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gs_deutsch_nib.pdf, zuletzt geprüft am 22.12.2012.

Kiefer, Markus: "Positive Emotionen fördern nachweislich erfolgreiches Lernen." In: Maas, Jörg F.; Ehlig, Simone C.; Uehlein, Sabine (Hg.): Was geschieht beim Lesen im Gehirn? Grundlagen und Erkenntnisse der Hirnforschung und ihre Relevanz

- für die Leseförderung. Ergebnisse des 6. Round Table Leseförderung der Stiftung Lesen am 18./19.11.2010 in Ulm. Stiftung Lesen. Mainz (Schriftenreihe der Stiftung Lesen, 09), S. 14–20.
- KIM-Studie 2010. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchungen zum Medienumgang 6-13-Jähriger. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) 2011. Online verfügbar unter <http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf10/KIM2010.pdf>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.
- Kinder und Jugendliche - Fans von Hörbüchern? Eine Untersuchung im Rahmen des Leseförderungsprojekts "Ohr liest mit" 2006. Börsenverein des Deutschen Buchhandels 2006. Online verfügbar unter <http://www.boersenverein.de/sixcms/media.php/976/Ohr%20liest%20mit%20-%20Auswertung%202006.pdf>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.
- Kindle, Karen J.: Same Book, Different Experience: A Comparison of Shared Reading in Preschool Classrooms. In: *Journal of Language and Literacy Education* 7 (1) 2011, S. 13–34. Online verfügbar unter http://jolle.coe.uga.edu/archive/2011_1/kindle.pdf, zuletzt geprüft am 27.12.2012.
- Kleeck, Anne van; Stahl, Steven A.: Preface. In: *On Reading Books to Children. Parents and Teachers*. Kleeck, Anne van; Stahl, Steven A.; Bauer, Eurydice B. (Hg.). Nachdruck (1. Auflage 2003). New York, London: Routledge 2009, S. VII–XIII.
- Kreibich, Heinrich: Lesesozialisation in Familie und Kindergarten. In: *Lesen. Grundlagen, Ideen, Modelle zur Leseförderung*. Stiftung Lesen (Hg.). 6. Aufl. Mainz: Stiftung Lesen 1996, S. Kap. 4.1 [o.S.].
- Kreibich, Heinrich; Aufenanger, Stefan (Hg.): *Evaluation in der Leseförderung. Ergebnisse des 3. Round Table Leseförderung der Stiftung Lesen*. Stiftung Lesen. Mainz 2008 (Schriftenreihe der Stiftung Lesen, 03).
- Kreibich, Heinrich; Aufenanger, Stefan (Hg.): *Evaluation in der Leseförderung. Eine Handreichung für die Praxis*. Stiftung Lesen. Mainz 2009 (Schriftenreihe der Stiftung Lesen, 06).
- Kreibich, Heinrich; Ehmig, Simone C. (Hg.): *Lesefreude trotz Risikofaktoren. Eine Studie zur Lesesozialisation von Kindern in der Familie*. Stiftung Lesen. Mainz 2010 (Schriftenreihe der Stiftung Lesen, 07).
- Kreibich, Heinrich; Mähler, Bettina: *Spaß am Lesen. Leseförderung in der Mediengesellschaft*. Freiburg: Velber im OZ-Verlag 2003.
- Langendorf, Antonia: "Schön ist, dass wir uns gegenseitig zuhören.". Kinder sprechen übers Vorlesevergnügen und die Wirkung der Vorleser-Stimme. In: *TPS. Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita* (10) 2009, S. 28–29.
- Lehrplan für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Grundschule. Deutsch. Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2010. Online verfügbar unter <http://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=1261>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.
- Lehrplan Grundschule. Deutsch. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2005. Online verfügbar unter

<http://lehrplan.lernnetz.de/index.php?DownloadID=2>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.

Leseförderung - Veranstaltungen, Konzepte, Links. Eine Arbeitshilfe für Öffentliche Bibliotheken in Niedersachsen. Büchereizentrale Niedersachsen (Hg.) 2010. Online verfügbar unter http://www.oebib.de/fileadmin/redaktion/lesefoerderung/Materialien/Aktionen/arbeitshilfe.lesefoerderung_niedersachsen.pdf, zuletzt geprüft am 22.12.2012.

Leseförderung durch Vorlesen. Ein Forschungsprojekt der PH Weingarten. Pädagogische Hochschule Weingarten 2012. Online verfügbar unter <http://www.lesefoerderung-durch-vorlesen.de/images/Dokumente/2012/2012.09.26%20Infoveranstaltung%20Landkreis%20RV/%C3%9Cbersicht%202012-LESEFOERDERUNG%20DURCH%20VORLESEN.pdf>, zuletzt geprüft am 21.12.2012.

Leseförderung mit Qualität – Neues Weiterbildungsprogramm für Lese- und Literaturpädagogik ab Januar 2013. Bundesverband Leseförderung e.V. Online verfügbar unter <http://www.bundesverband-lesefoerderung.de/aktuelles/weiterbildungsprogramm-lese-und-literaturpaedagogik-pressemappe/>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.

Lesen in Deutschland. Evaluierung ehrenamtlicher Vorleseinitiativen. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2010. Online verfügbar unter <http://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&lid=950>, zuletzt aktualisiert am 24.02.2010, zuletzt geprüft am 22.12.2012.

Lesen in Deutschland. Projekte und Initiativen zur Leseförderung. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Online verfügbar unter <http://www.lesen-in-deutschland.de/html/index.php>, zuletzt geprüft am 22.09.2012.

Lesewelt - Netzwerk der Vorleseinitiativen: Über uns. Lesewelt e. V. Online verfügbar unter <http://www.lesewelt.org/uber-uns/>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.

MacLean, Judy: Library preschool storytimes: Developing early literacy skills in children. Penn State University 2008. Online verfügbar unter <http://www.nald.ca/library/research/storytimes/storytimes.pdf>, zuletzt geprüft am 29.12.2012.

Markfelder, Gerda: Vorlesestunden. Allgemeines, Tipps und Anregungen. Büchereiverband Österreichs (Hg.). Wien 2006 (Konzepte zur Literaturvermittlung, 3). Online verfügbar unter http://www.oesterreichlied.at/~oesterreichlied/mediafiles/85/03_end-Schriftenreihe_Vorlesen.pdf, zuletzt geprüft am 22.12.2012.

Mein Papa liest vor! Ein Vorlese-Service für Väter am Arbeitsplatz. Stiftung Lesen. Online verfügbar unter <http://www.stiftunglesen.de/mein-papa-liest-vor>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.

Morrow, Lesley Mandel; Smith, Jeffrey K.: The Effects of Group Size on Interactive Storybook Reading. In: *Reading Research Quarterly* 25 (3) 1990, S. 213–231.

Müller-Walde, Katrin: Warum Jungen nicht mehr lesen und wie wir das ändern können. Mit Lesetipps von Jungen für Jungen. 2. Aufl. Frankfurt am Main, New York: Campus 2010.

- NEFEC: REACH Workshop Series. Storybook Reading - Vocabulary. The North East Florida Educational Consortium (NEFEC). Online verfügbar unter <http://www.nefec.org/erf/storybookreading/>, zuletzt geprüft am 29.12.2012.
- Netzwerk Düsseldorf liest vor. Aktuelle Termine. Online verfügbar unter <http://www.duesseldorf-liest-vor.de/aktuelle-termine.html>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.
- Ninio, Anat; Bruner, Jerome: The achievement and antecedents of labelling. In: *Journal of Child Language* 5 (1) 1978, S. 1–15.
- Offenes Vorlesen. Gemeinschaftsgrundschule Attandarra. Online verfügbar unter <http://www.attandarra-schule.attendorn.de/de/projekte/vorlesen.php>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.
- Pabst-Weinschenk, Marita: Die Sprechwerkstatt. Sprech- und Stimmbildung in der Schule. 1. Aufl. Braunschweig: Westermann 2000.
- Pabst-Weinschenk, Marita: So sprechen, dass man gut zuhören kann. In: Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Bernius, Volker; Imhof, Margarete (Hg.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2010 (Edition Zuhören, 8), S. 163–182.
- Petzold, Gilda: Vorlesen - ein Abenteuer. In: Abenteuer Vorlesen. Ein Wegweiser für Initiativen. Özdemir, Cem (Hg.). Hamburg: Edition Körber-Stiftung 2002 (Amerikanische Ideen in Deutschland, 4), S. 65–83.
- Philipp, Maik: Das vernachlässigte Füllhorn der Sprache. Einige Betrachtungen zum Zusammenhang von Wortschatz, Lesesozialisation und Textverstehen. leseforum.ch 2012. Online verfügbar unter http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_1_Philipp.pdf, zuletzt geprüft am 19.12.2012.
- PISA - OECD iLibrary. OECD. Online verfügbar unter http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa_19963793, zuletzt geprüft am 22.12.2012.
- PISA 2009 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können. Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften (Band 1). Bielefeld: Bertelsmann 2010 (PISA 2009 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können, 1).
- Pixi - Meine ersten Bücher 2012. Online verfügbar unter <http://www.lesestart.de/app/erstebuecher/>, zuletzt aktualisiert am 23.04.2012, zuletzt geprüft am 22.12.2012.
- Projektbeschreibung: "Mein Papa liest vor!". Stiftung Lesen 2012. Online verfügbar unter <http://www.stiftunglesen.de/fileadmin/templates/getFile.php?type=pdf&id=743>, zuletzt geprüft am 21.12.2012.
- Public Library Manifesto 1994. Öffentliche Bibliothek Manifest der UNESCO 1994. Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände (Hg.). Deutsches Bibliotheksinstitut 1997. Online verfügbar unter <http://www.bideutschland.de/download/file/allgemein/Manifest-der-UNESCO-1994.pdf>, zuletzt geprüft am 28.12.2012.
- RAA Solingen: Interkulturelle Leseförderung: Ausbildung und Einsatz von mehrsprachigen Lesepatinnen und -paten. Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien Solingen (RAA). Online verfügbar unter <http://www2.solingen.de/C12572F80037DB19/html/>

30C5B01211FC941CC125765D003FF1E2?opendocument, zuletzt geprüft am 15.12.2012.

Rahmenlehrplan Grundschule. Deutsch. Berlin/Brandenburg/Bremen/Mecklenburg-Vorpommern 2004. Online verfügbar unter http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/gr_deu_1_6.pdf?start&ts=1157977375&file=gr_deu_1_6.pdf, zuletzt geprüft am 22.12.2012.

Reading aloud - some guidelines. National Library of New Zealand 2011. Online verfügbar unter <http://schools.natlib.govt.nz/sites/schools.natlib.govt.nz/files/reading-aloud-some-guidelines.pdf>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.

Reading aloud. Services to Schools. National Library of New Zealand. Online verfügbar unter <http://schools.natlib.govt.nz/creating-readers/teachers/reading-aloud>, zuletzt geprüft am 23.12.2012.

Reese, Elaine u. a.: Diversity in Adults' Style of Reading Books to Children. In: On Reading Books to Children. Parents and Teachers. Kleeck, Anne van; Stahl, Steven A.; Bauer, Eurydice B. (Hg.). Nachdruck (1. Auflage 2003). New York, London: Routledge 2009, S. 37–57.

Richter, Karin; Plath, Monika: Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht. 2. Aufl. Weinheim, München: Juventa 2007 (Lesesozialisation und Medien).

Scarborough, Hollis S.; Dobrich, Wanda: On the Efficacy of Reading to Preschoolers. In: *Developmental Review* 14 (3) 1994, S. 245–302.

Schickedanz, Judith A.; McGee, Lea M.: The NELP Report on Shared Story Reading Interventions (Chapter 4): Extending the Story. In: *Educational Researcher* 39 (4) 2010, S. 323–329.

Sénéchal, Monique; LeFevre, Jo-Anne: Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. In: *Child Development* 73 (2) 2002, S. 445–460. Online verfügbar unter <http://ici-elm-pd.wikispaces.umb.edu/file/view/Parental+Involvement+in+the+Development+of+Children%27s+Reading+Skill.pdf>, zuletzt geprüft am 26.12.2012.

Sommer-Stumpfenhorst, Norbert: Sich konzentrieren können - Konzentration lernen. Regionale Schulberatungsstelle für den Kreis Warendorf (Hg.) 2000. Online verfügbar unter http://www.schulpsychologie.de/wws/bin/1302602-1303114-1-konzentration_ges.pdf, zuletzt geprüft am 23.12.2012.

Sprengel, Rainer: Bibliothek und Ehrenamt. Ergebnisse einer bundesweiten Bibliotheksbefragung des Deutschen Bibliotheksverbandes e.V. (dbv). Deutscher Bibliotheksverband e.V. (Hg.). Berlin 2011. Online verfügbar unter http://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user_upload/DBV/themen/ehrenamt/Bibliothek_und_Ehrenamt_Umfrageergebnisse.pdf, zuletzt geprüft am 22.12.2012.

Stiftung Lesen: Leseförderung als gesellschaftspolitische Aufgabe. In: Lesen. Grundlagen, Ideen, Modelle zur Leseförderung. Stiftung Lesen (Hg.). 6. Aufl. Mainz: Stiftung Lesen 1996, Kap. 6.5 [o.S.].

- Storytime Ideas: Themes for Librarians and Circle Time. Squidoo LLC 2012. Online verfügbar unter <http://www.squidoo.com/storytime-ideas>, zuletzt aktualisiert am 23.12.2012, zuletzt geprüft am 23.12.2012.
- Strauch, Dietmar; Rehm, Margarete: Lexikon Buch, Bibliothek, neue Medien. 2. Aufl. München: Saur 2007.
- Super: Mann liest vor! Spannende Geschichten an aufregenden Orten. Deutscher Bibliotheksverband e.V. Online verfügbar unter <http://www.bibliotheksverband.de/dbv/themen/kulturelle-bildung/projekte-aus-bibliotheken/supermann-liest-vor.html>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.
- The Art of Reading a Storybook (7 of 8) Judy's Story 2009. Online verfügbar unter <http://www.youtube.com/watch?v=eFfcV8B83Mw>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.
- Thüringer Bildungsplan. für Kinder bis 10 Jahre. Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2010. Online verfügbar unter http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tmbwk/kindergarten/bildungsplan/th_bp_2011.pdf, zuletzt aktualisiert am 10.05.2011, zuletzt geprüft am 22.12.2012.
- Travkina, Elena: Sprechwissenschaftliche Untersuchungen zur Wirkung vorgelesener Prosa (Hörbuch). Frankfurt am Main usw.: Lang 2010 (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, 34).
- Ursachen und Gründe für die Nichtnutzung von Bibliotheken in Deutschland. Repräsentative Telefonbefragung von 1.301 Personen im Alter von 14 bis 75 Jahren Repräsentative Telefonbefragung im Alter von 14 bis 75 Jahren. Stiftung Lesen; Deutscher Bibliotheksverband e.V. (Hg.) 2012. Online verfügbar unter <http://www.stiftunglesen.de/bibliothekstudie>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.
- Vorlesen - Zuhören. Tipps für Vorlesende in Kindertageseinrichtungen oder vor kleinen Gruppen. Evangelische Erwachsenen- und Familienbildung in Württemberg (EAEW) 2010. Online verfügbar unter http://www.arbeitsstellefamilie.de/fileadmin/astef_uploads/downloads/Vorlesen-zuhoeren2.pdf, zuletzt geprüft am 22.12.2012.
- Vorlesen in Familien. Ein sozialpräventives Projekt der Phantastischen Bibliothek Wetzlar zur Unterstützung der gesellschaftlichen Integration von Kindern aus bildungsfernen Familien. Phantastische Bibliothek Wetzlar 2011. Online verfügbar unter http://www.phantastik.eu/images/projekt_vorlesen.pdf, zuletzt geprüft am 22.12.2012.
- Vorlesen in Familien. Webseite. Phantastische Bibliothek Wetzlar. Online verfügbar unter <http://www.phantastik.eu/index.php/projekte/vorlesen-in-familien>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.
- Vorlesen? Vorlesen! Hessisches Kultusministerium (Hg.) 2007 (Lese-Info, 5). Online verfügbar unter http://mediathek.bildung.hessen.de/material/grundschule/deutsch/lesen/Lese_Info_5.pdf, zuletzt geprüft am 21.12.2012.

- Vorlesestudie 2007. Vorlesen in Deutschland. Handout. Stiftung Lesen 2007. Online verfügbar unter <http://www.stiftunglesen.de/vorlesestudie-2007>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.
- Vorlesestudie 2008. Vorlesen im Kinderalltag. Repräsentative Befragung von Kindern im Vor- und Grundschulalter (4 bis 11 Jahre). Stiftung Lesen 2008. Online verfügbar unter <http://www.stiftunglesen.de/vorlesestudie-2008>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.
- Vorlesestudie 2009. Warum Väter nicht vorlesen. Repräsentative Befragung von Vätern, die nur selten oder nie vorlesen. Stiftung Lesen 2009. Online verfügbar unter <http://www.stiftunglesen.de/vorlesestudie-2009>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.
- Vorlesestudie 2011. Die Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung von Kindern. Repräsentative Befragung von 10- bis 19-Jährigen. Stiftung Lesen 2012. Online verfügbar unter <http://www.stiftunglesen.de/vorlesestudie-2011>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.
- Vorlesestunden für Kinder. Vorlesecafé in der Stadtteilbibliothek Großauheim für Kinder ab 4 Jahren und Angehörige. Stadtbibliothek Hanau 2012. Online verfügbar unter http://www.hanau.de/kultur/literatur/bibliothek/002595/#anchor_10_2, zuletzt aktualisiert am 03.09.2012, zuletzt geprüft am 28.12.2012.
- Vos, Linda De: Szenische Umsetzung von Geschichten. Leseförderung und Theaterspiel gehören zusammen. In: *TPS. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* (6) 2002, S. 33–35.
- Weiterbildung Lese- und Literaturpädagoge/in. Bundesverband Leseförderung e.V. Online verfügbar unter <http://www.bundesverband-lesefoerderung.de/weiterbildung/>, zuletzt geprüft am 22.12.2012.
- Whitehurst, Grover J. u. a.: Accelerating language development through picture-book reading. In: *Developmental Psychology* 24 (4) 1988, S. 552–559.
- Wieler, Petra: Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim: Juventa 1997 (Lesesozialisation und Medien).
- Wolf, Maryanne: Das lesende Gehirn. Wie der Mensch zum Lesen kam - und was es in unseren Köpfen bewirkt. Heidelberg: Spektrum, Akad. Verl. 2009.
- Zevenbergen, Andrea A.; Whitehurst, Grover J.: Dialogic Reading: A Shared Picture Book Reading Intervention for Preschoolers. In: *On Reading Books to Children. Parents and Teachers*. Kleeck, Anne van; Stahl, Steven A.; Bauer, Eurydice B. (Hg.). Nachdruck (1. Auflage 2003). New York, London: Routledge 2009, S. 177–200.
- Zimmermann, Ute: Lyrik in der Vorlesestunde? Unbedingt! In: *BuB. Forum Bibliothek und Information* 57 (6) 2005, S. 410–412.
- Zitzlsperger, Rolf: Leseförderung. In: *Lexikon des gesamten Buchwesens*. LGB2, Bd. 4. Corsten, Severin (Hg.). 2. Aufl. Stuttgart: Hiersemann 1995, S. 479f.
- ZLB: Service für Eltern und Lehrer. Lesezeichen: Kinderliteratur mit den Augen hören. Zentral- und Landesbibliothek Berlin (ZLB) 2012. Online verfügbar unter http://www.zlb.de/wissensgebiete/kinder_und_jugend/service_eltern_und_lehr

er/aktivitaeten/gehoerlose/, zuletzt aktualisiert am 16.08.2012, zuletzt geprüft am 28.12.2012.

Zweisprachige Vorlesebücher. Empfehlungen für den Bestandsaufbau. deutsch-russisch. Regierungspräsidium Karlsruhe 2011. Online verfügbar unter http://www.rp-karlsruhe.de/servlet/PB/show/1325865/rpk23_bibl_vorles_deutsch_russ.pdf, zuletzt geprüft am 22.12.2012.

Zweisprachige Vorlesebücher. Empfehlungen für den Bestandsaufbau. deutsch-türkisch. Regierungspräsidium Karlsruhe 2011. Online verfügbar unter http://www.rp-karlsruhe.de/servlet/PB/show/1325866/rpk23_bibl_vorles_deutsch_tuerk.pdf, zuletzt geprüft am 22.12.2012.

Hiermit versichere ich, die Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt zu haben.

Köln, 30.12.2012

Carola Schwendinger